

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования и
изобразительного искусства**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ РОДА И ЧИСЛА ИМЕНИ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

обучающегося по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое
образование

магистерская программа Теория и методика начального языкового
образования

заочной формы обучения, группы 02021556

Логиновой Инны Андреевны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Демичева В.В.

Рецензент
И.О. директора
МОУ «Майская гимназия
Белгородского района
Белгородской области»
Ульянцева В.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

3

Глава 1. Теоретические основы использования технологии проблемного обучения в начальном образовании.....

- 1.1. Технология проблемного обучения в условиях реализации ФГОС НОО
- 1.2. Проблемная ситуация – основное звено проблемного обучения.....
- 1.3. Аспекты организации проблемного урока русского языка.....

Глава 2. Формирование морфологических понятий в начальном языковом образовании (на примере рода и числа имени существительного).....

- 2.1 Морфологические понятия как лингводидактическая проблема.....
- 2.2 Категории рода и числа имени существительного как лингвистическая база для формирования морфологических понятий в курсе русского языка для начальной школы

Глава 3. Методика использования технологии проблемного обучения при формировании понятий рода и числа имени существительного в начальной школе

- 3.1. Особенности изучения морфологических понятий по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века» (на примере имени существительного)
- 3.2. Технология проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе (из опыта работы)
- 3.3. Содержание работы по использованию технологии проблемного обучения при изучении грамматических категорий рода и числа имён существительных

Заключение

Библиографический список

Приложение

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выдвинул конкретные требования к выпускнику начальной школы. Считается, что овладение метапредметными результатами вместе с проявлением волевых качеств личности составляет основу умения учиться и определяет младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Выходя за рамки учебной деятельности, младший школьник действует как субъект собственной жизнедеятельности и является конструктором собственного жизненного пути, проявляя себя как личность создающая, творческая, готовая решать жизненные проблемы (ФГОС НОО, 2011, 3). Поэтому сегодня актуальной становится проблема организации обучения, направленного на сознательное формирование способов действий, необходимых для решения проблем, и достижение на их основе метапредметных результатов обучения. В качестве такой технологии мы рассматриваем технологию проблемного обучения на уроках в начальной школе.

Методология технологии достижения метапредметных результатов через создание проблемных ситуаций представлена в системно-деятельностном и метапредметном подходах к обучению.

Основываясь на вышеперечисленных подходах и собственной практике, мы рассматриваем проблемную ситуацию как совокупность условий, создающих у ребёнка в процессе обучения чувство увлечённости по отношению к решаемой проблеме.

Рост объёма актуальной информации, быстрое старение знаний требуют постоянного наращивания содержания образования. Результатом обучения и воспитания в школе первой ступени образования должна стать готовность детей к овладению современными средствами информации и

способность актуализировать их для самостоятельного постижения знаний. Кроме того, необходимо учить ребёнка брать на себя ответственность и участвовать в совместном принятии решений. В этих условиях главной целью общего образования в стране является формирование разносторонне развитой, активной, самостоятельной и ответственной личности, способной в динамичных социально-экономических условиях реализовать свой позитивный творческий потенциал как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества и государства.

Одна из важных задач современной школы – создание в системе обучения таких условий, которые бы способствовали развитию ребёнка, развитию его творческого потенциала. Чтобы достичь этого, необходимо научить детей понимать, с какой целью они выполняют то или иное задание и каких результатов сумели добиться.

На наш взгляд, умственному развитию школьников способствует организация проблемного учебного процесса, при котором учитель управляет всей познавательной деятельностью учащихся на уроке, создаёт проблемную ситуацию, подводит к осознанию проблемы и её формулировке, организует поиск гипотезы, её проверку, обобщение результатов и применение полученных знаний. Большинство учёных признают, что развитие способностей учащихся невозможно без проблемного обучения.

Значительный вклад в разработку идеи проблемного обучения внесли Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В. Оконь, М.Ф. Морозов, М.М.Левина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и другие.

Именно проблемное обучение позволяет каждому ученику почувствовать значимость обучения, а учителю помочь учащимся в учении. Субъект учения – человек, умеющий учить себя, самостоятельно ищущий средства расширения границ известного, доступного. Простая трансляция готовых знаний противоречит этой задаче. По мнению психологов, субъектом ученик становится тогда, когда способен выстраивать

собственные замыслы (цели) с учётом целесообразности, практической значимости и социальной ценности результата, выбирать адекватные целям способы и средства использования, рефлексивно и ответственно относиться к полученному результату.

Среди системы лингвистических знаний основу обучения составляют понятия. Как отмечает Л.В. Хаймович, в процессе формирования понятия традиционно выделяется несколько этапов: «выявление существенных признаков содержания понятия в процессе анализа языкового материала; обобщение признаков, введение термина, работа над определением понятия; конкретизация изучаемого понятия на новом языковом материале. Однако знание этапов действий не всегда даёт нужный результат при работе с морфологическими понятиями, потому что эти понятия отличаются абстрактностью» (Хаймович, 2016, 29). При этом именно морфологические понятия занимают важнейшее место в обучении, так как именно научное понятие способно концентрировать разрозненные факты языка и стать ориентиром в осознанной практической речевой деятельности. Полноценное овладение основополагающим понятием в грамматике, таким, например, как понятие «части речи», «имя существительное», «лексико-грамматические разряды существительного», позволяет решить целый ряд проблем при обучении родному языку, так как это понятие является базой для полноценного усвоения не только морфологии, но и других разделов школьного курса. При этом работа над указанными понятиями стимулирует развитие интеллектуальных способностей учащихся.

Проблема формирования понятий находится в центре внимания исследований крупных ученых: дидактов (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.); психологов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев); методистов (А.В. Дудников, А.В. Текучев, Л.Д. Федоренко). Формирование морфологических понятий является одним из важнейших направлений, обеспечивающим усвоение школьниками грамматической системы, средством развития логического

мышления школьников (способности абстрагировать, обобщать, сравнивать явления языка, сопоставляя общее с частным и конкретным).

Все отмеченное выше и определило актуальность нашего исследования, которая обусловлена необходимостью совершенствования работы по формированию морфологических понятий и использованию для этих целей современных технологий обучения младших школьников, в частности, технологии проблемного обучения.

Проблема исследования: каковы методические условия использования технологии проблемного обучения при формировании у младших школьников морфологических понятий «род» и «число» имени существительного.

Решение данной проблемы является **целью** нашего исследования.

Объект нашего исследования – технология проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе.

Предмет исследования – методические условия использования технологии проблемного обучения при формировании понятий «род» и «число» имени существительного.

Приступая к исследованию, мы выдвигаем следующую **гипотезу**: процесс формирования морфологических понятий рода и числа существительных будет более эффективным, если:

- на уроках используется технология проблемного обучения;
- соблюдается принцип системности и поэтапности формирования морфологических понятий;
- используются различные виды заданий и различные формы работы.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования мы поставили следующие **задачи**:

- 1) проанализировав психолого-педагогическую литературу, раскрыть сущность технологии проблемного обучения;
- 2) определить роль проблемных ситуаций и выявить особенности их создания на уроках русского языка;

- 3) определить сущность и этапы формирования морфологических понятий (на примере понятий рода и числа имени существительного);
- 4) изучить и описать опыт использования технологии проблемного обучения при изучении русского языка в начальной школе;
- 5) провести эксперимент по теме исследования.

Методологической основой исследования являются общепедагогические принципы системности, всесторонности, конкретности, объективности исследования. Основными методами исследования выступили теоретический анализ источников, анализ продуктов деятельности учащихся и учителей. Педагогические методы (анализ, синтез, обобщение); методы теоретического познания (систематизации, моделирование); методы экспериментального познания (наблюдение, описание, измерение и анкетирование).

Методологической основой исследования явились работы лингвистов и психолингвистов (Л.И. Айдаровой, В.В. Виноградова, Н.И. Жинкина, А. Шахматова, Л.И. Ушаковой, Н.Е. Чесноковой, Н.С. Валгиной); психологов (Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, В.В. Давыдова); педагогов (Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Кудрявцева, М.Н. Скаткина, В. Оконь, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина, И.С. Якиманской); современные положения о теории и практике обучения русскому языку, разработанные в трудах М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Г.Н. Приступы, Е.Н. Антоновой и других.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты конкретизируют и расширяют представления о формировании у младших школьников морфологических понятий рода и числа имени существительного при использовании технологии проблемного обучения. Доказана необходимость использования данной технологии при работе над этими понятиями. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы общеобразовательных учреждений, а также в системе профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации

работников образования.

Базой исследования являлась МОУ «Майская гимназия Белгородского района Белгородской области».

Этапы исследования:

1) Изучение и анализ педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования. Определение научного аппарата исследования, структуры диссертационной работы, изучение педагогического опыта работы по проблеме исследования (2015 г.).

2) Определение основных этапов эксперимента и апробация методических условий в школьной практике, проведение диагностических и контрольных исследований в соответствии с разработанными показателями сформированности детского коллектива экспериментального класса, организация формирующего этапа исследования, в ходе которого осуществлялась проверка положений гипотезы исследования. Подведение итогов экспериментальной работы, анализ результатов исследования (2016 - 2017 г.).

3) Оформление текста магистерской диссертации, выводов и заключения (2017 г.).

Достоверность результатов исследования обусловлена теоретическим анализом проблемы формирования у младших школьников морфологических понятий в процессе обучения русскому языку с использованием современных технологий и обеспечена применением комплекса теоретических и эмпирических методов, взаимодополняющих друг друга, адекватных изучаемой проблеме, целям, задачам исследования; результатами экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на региональной конференции «Работа образовательных учреждений в условиях стандартизации» (Белгород – Валуйки, ноябрь, 2017 г.)

По материалам магистерской диссертации опубликована статья

«Формирование морфологических понятий в начальном курсе русского языка» в сборнике материалов региональной конференции.

Структура магистерской диссертации: введение, три главы, заключение, список используемой литературы, приложение.

Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, представлен научный аппарат: разработана проблема, определены цели, задачи, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза, в соответствии с которой были намечены основные направления практического исследования; показана практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретические основы использования технологии проблемного обучения в начальном образовании» определена сущность технологии проблемного обучения, дана характеристика проблемной ситуации как основе реализации названной технологии, описаны особенности структуры проблемного урока русского языка.

Во второй главе «Формирование морфологических понятий в начальном языковом образовании (на примере рода и числа имени существительного)» представлены основные теоретические положения, составляющие научную базу исследования. Здесь проанализированы основные подходы к содержанию морфологических понятий как части научных языковых понятий, подробно проанализированы понятия «рода» и «числа» имени существительного.

В третьей главе «Методика использования технологии проблемного обучения при формировании понятий рода и числа имени существительного в начальной школе» дан глубокий анализ особенностей формирования понятий «род» и «число» имени существительного по УМК «Начальная школа XXI века», описан опыт работы учителей, методистов, ученых педагогов по использованию технологии проблемного обучения при формировании грамматических понятий у младших школьников,

представлены результаты диагностики, описана с выводами и цифровыми данными экспериментальная работа.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы: описание методик, фрагменты уроков, дидактический материал (задания и упражнения).

Список используемой литературы содержит 74 источника.

Глава I. Теоретические основы использования технологии проблемного обучения в начальном образовании

1.1. Технология проблемного обучения в условиях реализации ФГОС НОО

В ФГОС НОО большое внимание уделяется достижению младшими школьниками в процессе обучения метапредметных результатов освоения основной образовательной программы, которые должны отражать: 1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; 2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера (ФГОС НОО, 2011, 9). То есть ученик должен уметь решать проблемные ситуации в процессе обучения и для овладения учебными действиями такие ситуации должны создаваться на уроке при получении знаний и формировании компетенций.

В литературе, посвященной проблеме методов как явлению и понятию дидактики, метод рассматривается с позиции выделения и взаимосвязи деятельности учителя и ученика с учетом цели и результата действия. Действия учителя и ученика зависят от того, над каким учебным материалом проводится работа, из какого источника учащиеся получают знания. Так, теоретические сведения усваиваются школьниками из сообщения учителя или из учебника. Закрепляются и уточняются эти сведения только в процессе практической работы над дидактическим материалом, языковыми единицами

(звуками, морфемами, словоформами, словосочетаниями, предложениями, сложным синтаксическим целым).

В процессе обучения принято различать понятия «метод» и «прием». Прием - это частное проявление, реализация метода в ходе изучения той или иной темы. Выступая составной частью метода, прием определяет конкретные действия учителя и учащихся» зависящие от общих установок и направлений работы. Одни и те же приемы могут быть использованы в различных методах обучения.

Метод обучения – это система последовательных действий учителя и ученика в процессе овладения последним знаниями, умениями и навыками. Проблема совершенствования методов обучения особенно актуальна в наше время, в условиях коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, в связи с идеей развивающего обучения. Проблема классификации методов обучения русскому языку всегда была в центре внимания ученых-методистов. В науке существуют различные классификации методов обучения, при этом общедидактические методы служат основой для всех конкретных методик обучения.

Ю.К. Бабанский при комплексной классификации методов обучения руководствовался целостным деятельностным подходом. Комплексный деятельностный подход к методам опирается на основные виды деятельности, в связи с чем выделяются следующие группы методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (рассказ, лекция, беседа, демонстрация, проблемно-поисковые методы и др.);
- методы стимулирования и мотивации учения (мотивация, формирование познавательного интереса, дидактическая игра и др.);
- методы контроля и самоконтроля (устный, письменный, компьютерный опросы и др.).

Общие положения системно-деятельностного подхода изложены в ФГОС. Применительно к нашему исследованию системно-деятельностный подход позволяет спроектировать модель достижения метапредметных

результатов на основе использования исследовательских ситуаций, выявить составляющие компоненты исследовательской ситуации: условие, противоречие, следствие; взаимосвязь между ними, способы организации деятельности учащихся, определяющие усвоение универсальных учебных действий; взаимодействие участников образовательного процесса в исследовательской ситуации для достижения целей личностного, социального и познавательного развития.

Метапредметный подход позволяет рассматривать проблемную ситуацию как средство обеспечения метапредметности. Именно условия «задают» направление исследования. Противоречие направляет поведение детей на исследование. В его ходе исследовательская деятельность приобретает новое качество – метапредметность. Оно обусловлено тем, что в процессе собственной деятельности дети собирают знания из разных областей для объяснения какого-то явления, овладевают универсальными способами действия, которые проявляют как в учебной деятельности, так и за её пределами. Это не только становится полезной привычкой, но и обогащает их личный опыт. В учебном процессе в плане достижения метапредметных результатов проблемная ситуация имеет ряд преимуществ.

Во-первых, она позволяет достаточно быстро овладеть метапредметными результатами. Тем самым появляется возможность «наделить» данными результатами и выпускника начальной школы, и первоклассника, только что начавшего учиться.

Во-вторых, способы действия, которые формируются в проблемной ситуации, становятся привычкой и младший школьник по-другому действовать уже не может. Эти привычки будут помогать ему ежедневно расти.

В-третьих, младший школьник действует для достижения цели. В результате ребёнок как бы возвышается над собой и одновременно возвышает следующую свою цель. Это позволяет ему постоянно развиваться и самосовершенствоваться.

В-четвёртых, работа в проблемной ситуации происходит в группе. Она включает в свой состав учеников с разным уровнем достижения метапредметных результатов. Совместная работа с теми, кто знает, как добиться желаемого результата, постоянно ставит перед собой новые цели, будет заставлять остальных учеников тянуться вверх – вслед за этими школьниками.

В-пятых, достижение результата связано с мощным эмоциональным всплеском, который поддерживает желание детей заниматься учебной деятельностью.

Проблемное обучение - это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмиля у Ж. Ж. Руссо. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли.

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи.

Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Богоявленским, Н. А. Менчинской, А. М. Матюшкиным, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. Много этими вопросами занимались Т. В. Кудрявцев, Д. В. Вилькеев, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. В современной педагогике исследуются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности - наличие высокого уровня мыслительных способностей.

Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» (Оконь, 1968, 52).

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» (Лернер, 1968, 56).

По мнению Е.В. Кудрявцева, «проблемное обучение заключается в создании перед учащимся проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего» (Кудрявцев, 2003, 37)

«Под проблемным обучением следует понимать такую организацию учебного процесса, которая включает в себя создание проблемной (поисковой) ситуации на уроке, возбуждение у учащихся потребности в решении возникшей проблемы, вовлечение их в самостоятельную познавательную деятельность, направленную на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, развитие их умственной активности формирование у них умений и способностей к самостоятельному осмыслению и усвоению новой научной информации» (Харламов, 1997, 380).

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что «знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации» (Махмутов, 1973, 23). Педагог рассматривает проблемное обучение, как тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» (Махмутов, 1983, 57). В основе проблемного обучения, как указывает М.И. Махмутов, «лежит учебная проблема, сущностью которой является диалектическое противоречие между известными ученику знаниями, умениями и навыками, новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний

недостаточно» (Махмутов, 1985, 21).

Анализ различных определений проблемного метода обучения позволяет сделать вывод о том, что сущность проблемного обучения составляют организация учителем проблемных ситуаций в учебном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Поисковый путь в усвоении знаний, систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого обучения.

Технология проблемного обучения состоит из проблемной задачи и проблемной ситуации. Проблемная задача - это задача, в ходе решения которой учащиеся открывают в изучаемом материале что-то новое. Суть любой решаемой задачи помогают определить проблемные вопросы и задания, которые вытекают из наблюдений над языковым материалом, из анализа уже известных языковых фактов. Процесс решения проблемной задачи основывается на четких, логичных и доказательных рассуждениях, которые подводят школьников к осмысленному результату.

Проблемная задача всегда содержит проблемную ситуацию, т.е. ситуацию, побуждающую учеников к рассуждению, к решению познавательной задачи. Решая проблемные задачи, школьники добывают новые знания в результате собственного поиска. Это свидетельствует о высокой степени осознанности и прочности имеющихся у них знаний.

Одной из форм проблемного метода является эвристическая беседа - постоянный поиск ответа на поставленный вопрос. В отличие от репродуктивной беседы, предполагающей простое воспроизведение знаний, эвристическая беседа предлагает пошаговое решение проблемной задачи в ходе взаимосвязанных вопросов и ответов.

По мнению многих исследователей, технология проблемного обучения является одним из наиболее эффективных путей умственного развития школьников, развития их самостоятельного, творческого мышления (Т.В. Кудрявцев, Г.С. Костюк, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская

и др.). Однако, как справедливо отмечают ученые-методисты, «учителю начальных классов надо иметь в виду, что содержание программного материала не всегда допускает проблемный подход к его изучению, а возраст, жизненный опыт, багаж знаний учащихся значительно ограничивает их возможности для самостоятельного познавательного поиска» (Рамазанова, 2008, 284).

М.Н. Скаткин выделил три основных вида проблемного обучения.

1. Проблемное изложение знаний. При таком изложении учитель не только сообщает ученикам те или иные положения, но и, «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения. Такое объяснение учителя, является более доказательным, учит детей мыслить, вести познавательный поиск.

2. Привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний. В этом случае учитель ставит перед учениками проблему, сам излагает учебный материал, но в ходе изложения ставит перед учениками вопросы, которые требуют от них включиться в процесс поиска и самостоятельно решить ту или иную познавательную задачу.

3. Исследовательский метод обучения. При использовании этого метода, «осознав поставленную проблему, ученики сами намечают план поиска, строят предположения (гипотезу), обдумывают способ их проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, делают выводы». М.Н. Скаткин указывает, что применение этого метода становится возможным, когда умственное развитие детей «достигает такого уровня, когда они в состоянии осуществить самостоятельные действия поисковой деятельности – от начала до конца в их логической последовательности».

Считаем, что в начальной школе могут успешно использоваться две первых вида проблемного обучения. Что касается исследовательского метода обучения, то его использование в силу возрастных особенностей учащихся должно носить единичный характер.

Итак, изучив психолого-педагогическую литературу по вопросам проблемного обучения, мы выяснили, что проблемным оно называется не потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим.

Эффективность любого метода зависит от того, насколько он активизирует деятельность учащихся, выявляет практическую ценность изучаемого материала. Решая задачи нашего исследования, мы выявляли наиболее эффективные приемы, которые могут быть использованы в процессе работы по формированию у младших школьников знаний о грамматических категориях имени существительного.

1.2. Проблемная ситуация – основное звено проблемного обучения

Технология проблемного обучения основана на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Сама логика проблемных научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальной структурой материала будет являться сочетание традиционного изложения с включением проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация – центральное звено проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность,

активизируется мышление, создаются условия для формирования правильных обобщений (Матюхина, 1984, 32). Создание проблемных ситуаций, определяющих начальный момент мышления, является необходимым условием организации процесса обучения, способствующего развитию подлинного продуктивного мышления детей, их творческих способностей (Селевко, 2006, 12).

Проблемная ситуация - это интеллектуально-психологическое затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, действие это побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, творческой познавательной деятельности. Она обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем. Психологической наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации: проблемная ситуация - проблема - поиск способов ее решения - решение проблемы.

Полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

- 1) возникновение проблемной ситуации;
- 2) осознание сущности затруднения и постановка проблемы;
- 3) нахождение способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- 4) доказательство гипотезы;
- 5) проверка правильности решения проблем.

Применительно к теории обучения «проблемная ситуация представляет особый вид взаимодействия субъекта, при котором возникает явно или смутно осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действий» (Абушкин, 1999, 4). Затруднения могут возникнуть у учащихся тогда, когда имеется противоречие между

потребностью в знании и теми данными, которыми он располагает. Таким образом, «создать проблемную ситуацию – это значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у школьников эмоциональную реакцию удивления или затруднения» (Мельникова, 2006, 146).

Проблемные ситуации могут быть различными: по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям. Рассмотрим структуру проблемных ситуаций.

По содержанию неизвестного: цель; объект деятельности; способ деятельности; условие выполнения деятельности.

По уровню проблемности:

I – возникающие независимо от приёмов;

II – вызываемые и разрешаемые учителем;

III – вызываемые учителем, решаемые учеником;

IV – самостоятельное формирование проблемы и решения.

По виду рассогласования информации: неожиданности; конфликта; предположения; опровержения; несоответствия; неопределённости.

По методическим приёмам: непреднамеренные; целевые; проблемное изложение; эвристическая беседа; проблемные демонстрации; исследовательские лабораторные работы; проблемный фронтальный эксперимент; мысленный проблемный эксперимент; проблемное решение задач; проблемные задания; игровые проблемные ситуации.

Основная цель создания проблемных ситуаций заключается в осознании и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при оптимальной самостоятельности учеников и под общим направляющим руководством учителя, а так же в овладении учащимися в процессе такой деятельности знаниями и общими принципами решения проблемных задач.

В современной теории различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Необходимым условием решения учебной проблемы является создание проблемной ситуации её закрепление в сознании учащегося (заинтересованность проблемой). Правила создания проблемных ситуаций описаны А.М.Матюшкиным, их шесть:

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися нужно поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребовало бы открытия новых знаний и овладения новыми умениями.
2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащихся.
3. Проблемное задание даётся до объяснения усваиваемого материала.
4. Проблемными заданиями могут быть: усвоение, формулировка вопроса, практические задания.
5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.
6. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путём оказания учащемуся причин выполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или иных фактов (Матюшкин, 1972, 36).

Как показали исследования, можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общие для всех предметов.

Первый тип: проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способы решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

Второй тип: проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

Третий тип: проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа.

Четвертый тип: проблемная ситуация возникает тогда, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для теоретического обоснования.

Педагогическая проблемная ситуация на уроках в начальной школе создаётся с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Технология проблемного обучения заключается в следующем: учитель создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения. Таким образом, ребёнок становится в позицию субъекта своего обучения, и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Многие учителя-практики в своей деятельности сталкивались с трудностями, обусловленными низкой мотивацией учащихся на предмет получения новых знаний, активности в учебной деятельности. Разрешением этого вопроса является использование активных форм и методов обучения. Одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, является создание проблемных ситуаций в учебном процессе.

Педагогическая проблемная ситуация строится по следующей схеме. Учитель создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение, организует поиск решения. Таким образом, ребёнок ставится в позицию

субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия.

Создание проблемных ситуаций на уроках не только повышают мотивацию к учению, но и способствуют развитию познавательных способностей учащихся начальных классов, что должно привести не к подражательной, репродуктивной, а поисковой и творческой деятельности.

Ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек:

- 1) сам формулирует проблему (задачу);
- 2) сам находит ее решение;
- 3) решает и анализирует;
- 4) сам контролирует правильность этого решения.

Проблемные ситуации основаны на активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умение видеть за отдельными фактами закономерность и др. В качестве проблемной ситуации на уроке могут быть: проблемные задачи с недостающими, избыточными, противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками; поиск истины (способа, приема, правила решения); различные точки зрения на один и тот же вопрос; противоречия практической деятельности.

Основные условия создания проблемных ситуаций:

- а) со стороны учащихся: новая тема («открытие» новых знаний); умение учащихся использовать ранее усвоенные знания и переносить их в новую ситуацию; умение определить область «незнания» в новой задаче; активная поисковая деятельность.
- б) со стороны учителя: умение планировать, создавать на уроке проблемные ситуации и управлять этим процессом; формулировать возникшую проблемную ситуацию путем указания ученикам на причины невыполнения поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Таблица 1.1.

Приёмы создания проблемной ситуации

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приёмы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя (или более фактами).	Одновременно предъявить противоречивые факты, теории.
		Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим действием.
	Между житейским представлением учеников и научным фактами.	а) обнажить житейское представление учеников вопросом или практическим заданием с «ловушкой»; б) предъявить научный факт сообщением, экспериментом, презентацией.
С затруднением	Между необходимостью и возможностью выполнить задание учителя.	Дать практическое задание, не выполнимое вообще.
		Дать практическое задание, не сходное с предыдущим.
		а) дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущим; б) доказать, что задание учениками не выполнимо.

Таким образом, с помощью проблемных ситуаций решаются многие педагогические задачи:

1. Самостоятельный поиск новой информации.
2. Самостоятельная работа с учебником.
3. Овладение навыком решения задачи.
4. Воспитание активной личности, формирование инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству.
5. Развитие личностных качеств.
6. Прочность усвоения знаний, так как путём поиска разрешения проблемной ситуации достигается полное понимание материала.
7. Решение проблемы психологического комфорта на уроках.

Таким образом, технология проблемного обучения - одна из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности

заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Другими словами это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активность ученика).

1.3. Аспекты организации проблемного урока русского языка

Проблемная организация учебного процесса может быть разной, в зависимости от той роли, которую берет на себя учитель, в зависимости от характера выдвинутой проблемы. Но необходимо выделить три основных аспекта в организации проблемного урока.

Во-первых, содержательную основу проблемного урока составляет проблемный вопрос (вопросы). Главным признаком проблемного вопроса является «возбуждение интереса».

В качестве проблемной ситуации может выступить сюжетная задача. В рамках данного подхода работали многие педагоги, проводя свои занятия в форме урока-путешествия, урока-пресс-конференции, урока-аукциона, урока-суда и т.п. В рамках таких уроков необходимо, как правило, преодолеть препятствие (или препятствия) - разрешить непростые проблемные задачи.

Во-вторых, когда проблема уже сформулирована, путь проблемного урока может быть разным: можно «искать наугад» и, перебирая возможные явления, выяснять, влияют ли они на решение - и если да, то насколько. Однако такой путь малопродуктивен. Поэтому второй путь создания ситуации – выдвижение гипотезы. Основным требованием к гипотезе является её обоснованность, доказательность, проверяемость. Вполне вероятно, что у исследователей может возникнуть несколько гипотез; тогда их все необходимо обосновать.

В-третьих, в качестве организационного принципа проблемного урока чаще всего выступает принцип совместной деятельности, в основе которого лежит групповой метод обучения с элементами дискуссии, обсуждения, игры. В числе основных факторов, побуждающих учащихся к активности, можно назвать: познавательный интерес; продуктивный, творческий характер деятельности; состязательность; игровой характер. (Арапов, 2012, 291).

Познавательный интерес является ведущим фактором активизации обучения. У учащегося не возникнет внутреннего интереса к ситуации, которая является результатом принуждения, не отражает реальной действительности.

Творческий характер деятельности является мощным стимулом к познанию. Реализация принципов проблемно-исследовательского характера деятельности позволяет пробудить у обучаемых творческий интерес, а это, в свою очередь, побуждает их к активному самостоятельному и групповому поиску новых знаний, способов решения.

Состязательность – мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности. Ведущим мотивом состязательности является мотив достижения успеха. (Лернер, 1992, 48)

Игровой характер учебно-познавательной деятельности включает в себя и фактор познавательного интереса, и фактор состязательности, однако, наряду с этим, и сам по себе выступает как эффективный мотивационный механизм мыслительной активности обучаемых, фактор их саморазвития.

Структура урока лежит в основе тематического и поурочная плана, определяют логику анализа урока. Под структурой понимают различные варианты взаимодействия между элементами состава, возникающие в процессе функционирования объекта.

Как указывают современные методисты, структурными элементами проблемного урока являются:

- 1) актуализация прежних знаний учащихся;
- 2) усвоение новых знаний и способов действия;

3) формирование умений и навыков.

Эта структура отражает основные этапы учения и этапы организации современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю часть структуры проблемного урока:

- 1) возникновение проблемных ситуаций и постановка проблемы;
- 2) выдвижение предположений и обоснование гипотезы;
- 3) доказательство гипотезы;
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Структура проблемного урока, представляющая собой сочетание внешних и внутренних элементов процесса обучения, создает возможность управления самостоятельной учебной деятельностью ученика. Каждый урок должен содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг учеников - одним словом, то, что они будут помнить, когда все забудут. Это может быть интересный факт, неожиданное открытие, красивый опыт, нестандартный подход к уже известному. При подготовке к уроку необходимо продумать несколько возможностей, способных превратить обычный урок в проблемный, вызвать интерес к теме.

На уроках русского языка используются приемы создания проблемной ситуации с «затруднением». Типичным для данных уроков является также прием создания проблемной ситуации с «удивлением», где:

- 1) сталкиваются разные мнения учеников вопросом или практическим заданием;
- 2) обнажается житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием на «ошибку», потом предъявляется научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью.

Первое, что определяет учитель – это тема урока (в некоторых случаях она может стать учебной проблемой) и в чем именно заключается новое знание, которое предстоит открыть.

В задачу современной школы входит не только вооружить учащихся знаниями, но и научить их вести наблюдения, творчески мыслить, рассуждать, делать самим выводы и обобщения. Современные приёмы обучения должны способствовать осуществлению познавательной деятельности. Среди приёмов обучения русскому языку можно использовать на уроках русского языка следующее: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификацию и дифференциацию, лингвистический эксперимент, создание проблемной ситуации и использование наглядности.

Анализ и синтез. При изучении курса русского языка анализ и синтез являются необходимыми элементами всякого действия, направленного на рассмотрение любого языкового явления. Например, чтобы дать учащимся понятие о существительных, имеющих форму только одного числа, необходимо начать работу с определения самой категории числа, сравнении один и много, способе выражения этой категории у имени существительного. Это индуктивный путь познания, обеспечивающий большую активность класса и потому наиболее часто используемый в практике.

Сравнение и сопоставление. Приём сопоставления буквально пронизывает всю работу по русскому языку, всю её методику. Например, при изучении темы «Имя существительное» учащимся можно предложить сравнить, сопоставить, сделать выводы о различиях существительных одушевлённых и неодушевлённых, собственных и нарицательных; о категории рода имени существительного, отличии этой категории у существительных и прилагательных.

Классификация и дифференциация. Выделяя общее в языковых фактах и явлениях, а вместе с тем вскрывая и различие между ними, ученик получает возможность распределить их по группам, объединить в отдельные классы. Обычно в систему приводятся уже известные сведения. Например, можно дать задание ученикам: распределить в группы существительные по родам, по значению числа.

Создание проблемной ситуации. Чтобы добиться активной мыслительной работы учащихся, необходимо вызвать у них потребность в знаниях. Потребность в знаниях возникает в тех случаях, когда на пути ученика появляется препятствия, затруднения, преодолеть которые без необходимых для этого сведений он не может.

Проблемная ситуация создаётся даже такими простыми на первый взгляд заданиями, как, например:

- 1) разберите по составу существительное подорожник, самовар;
- 2) правильно ли употребление сочетания «стоял в угле»?

Лингвистический эксперимент. Сущность этого приёма заключается в том, что одни морфологические формы и синтаксические конструкции заменяются другими. Лингвистический эксперимент помогает учащимся убедиться в правильности трактовки языковых фактов. Например, поставить существительные армяне, татары, грузины в форму родительного падежа, определить род существительных пальто, фламинго, кино.

Использование наглядности. Это один из эффективных приёмов обучения русскому языку. Зрительное восприятие материала уже само по себе облегчает его запоминание. Кроме того, наглядные пособия помогают организовать поиск, вынуждают учеников мыслить, делать самостоятельные открытия. На уроках используются зрительные наглядности (таблицы, схемы, картины (рисунки), графические диктанты).

Выводы по первой главе

1. Целью образования на современном этапе становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую концепцию, как умение учиться. Психологами доказано, что значительно лучше учениками запоминаются те знания, которые были добыты собственными силами. На решение этой задачи нацелена технология проблемного обучения.

2. В основе проблемного обучения лежит последовательное и целенаправленное создание проблемных ситуаций, мобилизующих внимание и активность учащихся.

3. Formой представления проблемных ситуаций являются учебные задачи и вопросы. Однако, если в традиционном обучении эти средства применяются для закрепления учебного материала и приобретения навыков, то в проблемном обучении они служат предпосылкой для познания.

Глава II. Формирование морфологических понятий в начальном языковом образовании (на примере рода и числа имени существительного)

2.1. Морфологические понятия как лингводидактическая проблема

Понятие - одна из высших форм отражения действительности, которая раскрывает не только сущность предметов и явлений, но и их определяющие свойства. Логика определяет понятие как одну из форм абстрактного мышления, в которой отражаются существенные признаки одноэлементного класса или класса однородных предметов. Основными логическими приёмами формирования понятий являются анализ, синтез, сравнение,

абстрагирование и обобщение (Д.П. Горский, А.Д. Гетманова, Е.К. Войшвилло).

Понятие в психологии - это форма мышления, отражающая существенные свойства и связи явлений, это единица мышления. В работах психологов (Л.С. Выготского, Н.А. Мечниковой, П.Я. Гальперина и др.) изложены принципиальные положения в подходе к процессу формирования понятий:

- рассмотрение этого процесса со стороны деятельности, действий, связанных с формированием и функционированием понятий;

- становление действий, связанных с понятием, прослеживается не в условиях стихийного усвоения, а в условиях всестороннего управления ходом их формирования.

Как показывают психологические и педагогические исследования, изучение научных понятий в младшем школьном возрасте обладает высоким развивающим эффектом, оказывает положительное воздействие на развитие высших психических процессов, находящихся в зоне ближайшего развития учеников, обеспечивая готовность к переходу на стадию логического теоретического мышления, свойственную учащимся основного звена школы. Однако изучение научных понятий становится успешным и результативным лишь в том случае, если учитываются определенные закономерности их усвоения, которые обусловлены спецификой научных понятий. По своей природе научное понятие, предполагает, по словам Л.С. Выготского, «наличие определенной системы, вне которой оно не может существовать» (Выготский, 1999, 257). Следовательно, вне системы не может произойти осознание существенных свойств научного понятия, так как не могут быть обнаружены сложные взаимосвязи между понятиями, выстроены иерархия их отношений. Таким образом, необходимым условием прочного, осознанного усвоения всех понятий и морфологических, в том числе, признается их изучение во взаимосвязи друг с другом, в системе.

Реализация системного подхода в обучении предполагает, что процесс овладения научными понятиями в младшем школьном возрасте должен строиться на основе следующих важнейших положений.

1. Полноценное усвоение учащимися научных понятий невозможно без понимания основной структуры того предмета, в которую эти понятия входят, без осознания основных взаимосвязей в нем.

2. Усвоение ключевых, фундаментальных понятий делает весь изучаемый предмет более доступным. В связи с этим усвоение знаний, носящих общий, абстрактный характер, должно предшествовать знакомству учащихся с более частными, конкретными знаниями (Давыдов, 1972, 38).

3. Прочное усвоение отдельных частных фактов может быть обеспечено лишь в том случае, если эти факты соотнесены с общей структурой.

4. Понятия не могут быть перенесены в голову ученика «в готовом виде», они должны усваиваться путём их вывода или построения (Выготский, Давыдов, Эльконин).

5. Усвоение понятий происходит постепенно, по частям и предполагает организацию определенной деятельности (Леонтьев, 1981, 237).

Первостепенной задачей при формировании понятия является отбор ключевых, фундаментальных или базовых понятий в той области, над которой предполагается работать.

Понятие в методике, как указывает М.Р. Львов, есть «логически оформленная мысль о предмете, явлении, в которой указаны существенные его признаки» (Львов, 1991, 47). К общим методическим требованиям формирования понятий относятся: мотивация; выявление существенных свойств понятия; усвоение определения понятия; использование понятия в конкретных ситуациях; систематизация материала; операции с понятием; появление новых понятий.

Усвоение учащимися необходимого минимума грамматических понятий составляет базу для осмысления важнейших закономерностей системы

русского языка. В соответствии с русской грамматической традицией и практикой преподавания морфологии базовыми понятиями в начальной школе являются «части речи», «морфологические признаки частей речи», «категории частей речи». С первых уроков учащиеся получают элементарные общие сведения о системе частей речи русского языка, а затем переходят к изучению каждой из предусмотренной программой лексико-грамматической категории слов и присущих ей морфологических признаков. При этом, по словам Н.А. Мечниковой, при усвоении грамматических понятий младшие школьники осуществляют переход «от недифференцированно-общего к частному, от бессодержательно-абстрактного к конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному». (Мечникова,). Такой путь усвоения лингвистических понятий создает условия для постепенного, поэтапного и в то же время целостного и сознательного восприятия грамматических сведений, поскольку каждый новый грамматический признак, с которым в процессе изучения знакомятся учащиеся, соотносится с заданной изначально структурой морфологической системы, встраивается в нее, становится частью целостной системы, занимая определенное положение в ряду других понятий.

Учащимся начальных классов не просто даются готовые определения понятий, а под руководством учителя они сознательно формируются. В работе, посвящённой ознакомлению младших школьников с грамматическими понятиями, М.Р. Львов указывает, что, согласно программе начального курса русского языка, школьники должны усвоить более ста языковых понятий, среди них грамматические: «предложение», «главный член предложения», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенный член предложения», «существительное», «прилагательное», «глагол», «части речи»; понятия из области фонетики: «слог», «звук», «ударение», «согласный звук», из области графики: «буква», «алфавит», «строчная буква», «заглавная буква», из орфографии: «правописание», «правило правописания», «проверочное слово»; из лексикологии: «близкие по смыслу слова»,

«противоположные по смыслу слова», «переносный смысл». (Львов, 1991,17).

Большинство из этих понятий уже в начальных классах достигают более или менее высокой степени сформированности. Трудная задача стоит перед учениками - усвоить за первые годы обучения более ста новых понятий, сложных, требующих кропотливой мыслительной деятельности.

Методически работа над формированием морфологического понятия состоит в рассмотрении понятия не как готового, уже ставшего, т. е. не в статике, а в динамике, в показе его в развитии, в обогащении новыми, существенными признаками и функциями. С одной стороны, должны быть «точные и четкие определения», и в начальных классах возможна «наиболее полная сформированность грамматического понятия» (например, «имя существительное», «суффикс» и др.), с другой стороны, «некоторые языковые явления, широко используемые в практической работе учащихся, все-таки не изучаются в обобщенном виде» Такими, например, являются морфологические понятия: «местоимение», «наречие», «вид глагола», «грамматический род», «одушевленность-неодушевленность существительного», «число имён существительных».

Приступая к работе над понятием, необходимо четко определить для себя его существенные признаки, с учетом программных требований уточнить, с какими признаками (существенными или несущественными) следует познакомить учащихся данного класса, какой лучше использовать лексический материал, методические приемы и средства.

Как указывают М.Р. Львов, О.В. Сосновская, процесс формирования языковых понятий условно делится на следующие этапы, которые мы опишем на примере формирования понятия «части речи» и «имя существительное».

Первый подготовительный этап предполагает накопление эмпирического материала - наблюдение изучаемого явления, выделение и называние важнейших признаков и свойств этого явления, первичное

обобщение накопленного эмпирического материала, выделение главных, наиболее существенных признаков и свойств.

Второй этап предполагает научное оформление понятия: введение термина, вывод определения понятия (или сообщение его учащимся в готовом виде), составление схем, моделей и т. п. Вывод определения обыкновенно состоит в подведении формируемого понятия под ближайший род (родовое понятие) и в выделении нескольких важнейших признаков.

Третий этап - это дальнейшее углубление понятия, узнавание и выделение новых признаков, свойств изучаемого явления, которые лежат в основе формируемого понятия. В школьном курсе количество новых свойств изучаемого явления всегда ограничено, конечно. (Львов и др., 2014, 281).

Показателями усвоения грамматического понятия являются умения:

1) отличить данную категорию от сходной; 2) подвести под общее правило отдельные частные случаи (привести примеры); 3) пользоваться грамматическими знаниями в самостоятельных творческих работах.

В начальных классах далеко не все понятия в процессе их формирования проходят все три этапа; третий этап, а иногда и второй, могут осуществляться в последующих классах средней школы. При этом в работе М.Р. Львов сказано, что при всех различиях и самих понятий, и условий их формирования описанные три этапа могут быть обнаружены при формировании любого языкового понятия.

По мере усвоения частных морфологических признаков слов различных частей речи происходит расширение содержания ключевых, системообразующих морфологических понятий, которые на начальном этапе обучения усваиваются школьниками в самых общих чертах. Знакомство с новыми признаками изучаемых грамматических классов слов позволяет учащимся постепенно дополнять неполные определения известных частей речи, раскрывая при этом основные и существенные признаки изучаемых языковых явлений, переходить «от «пустых» абстракций к содержательным, от мнимого обобщения к подлинному». Нахождение места каждого нового

морфологического понятия в общей системе позволяет изучать понятия не изолировано, а во взаимосвязи друг с другом, сравнивать, сопоставлять их по ряду известных признаков, устанавливать иерархию признаков понятия, логические взаимосвязи между новыми и ранее усвоенными знаниями как элементами целостной, единой системы. Это обеспечивает системность и целостность в восприятии и осознании учащимися структуры морфологического уровня языка.

Системность в изучении морфологических понятий заключается также в том, что, благодаря специфике используемых пособий, которые позволяют отражать каждый шаг познания учеников, четко фиксируя «наращение» знаний на каждом этапе, учащиеся получают возможность отчетливо видеть свое продвижение в освоении морфологической системы русского языка, анализировать собственную учебную деятельность, оценивать полноту имеющихся знаний, четко видеть перспективу дальнейшего изучения. Этому в значительной степени способствует прием цветового выделения изученного материала, который заключается в том, что в конце каждого класса учащиеся определенным цветом закрашивают в таблице те ячейки, которые они заполняли на протяжении истекшего учебного года. Эффективность данного приема определяется тем, что удастся более успешно проводить рефлексивно-оценочный этап изучения каждой темы, при этом появляется возможность осуществить тесную взаимосвязь между этапами изучения, реализовать последовательное, логичное, непротиворечивое усвоение абстрактного грамматического материала на смежных ступенях обучения. Помимо этого, создаются условия для осознания учениками новизны материала на каждом этапе, что положительно сказывается на мотивации и осознанности дальнейшего обучения.

Организуя в школе работу над усвоением языкового понятия, учитель должен обязательно соблюдать методические условия, важнейшими из которых для формирования морфологических понятий являются: активная умственная позиция учащихся, которая формируется на основе подбора

соответствующих упражнений; включение нового понятия в систему уже изученных; наглядное изучение материала. Охарактеризуем эти условия.

I. Известно, что умственная активность учащихся и результативность усвоения знаний обусловлена методами обучения. Репродуктивный (воспроизводящий) метод не дает желаемых результатов, поскольку не обеспечивает активной познавательной деятельности и в основном ориентирует ученика на запоминание. Более эффективными, как отмечают психологи, являются поисковые методы, в начальных классах - частично поисковый (Айдарова, 1978, 36). Ситуация поиска обуславливает заинтересованность в познании нового и побуждает учащихся к самостоятельному творческому выбору способа решения.

Включение в процесс формирования понятия таких заданий позволяет реализовать деятельностный подход к обучению. Это отражается не только в специфике упражнений, организующих учебно-коммуникативную деятельность, но и формулировках грамматических тем, в которых заостряется внимание на деятельностном характере планируемой на уроке работы. Например, вопрос об изменении имен существительных по числам звучит можно сформулировать как проблемный: Как при помощи имени существительного обозначить число предметов. Упражнения в согласовании имен прилагательных и глаголов с числом имени существительного. Наблюдение над использованием в речи существительных, которые могут употребляться только во множественном или только в единственном числе и т.д. Таким образом, реализуется идея «активной грамматики».

Среди многочисленных видов грамматико-коммуникативных упражнений следует использовать те, при выполнении которых от учащихся требуется максимальная степень самостоятельности и активности, то есть упражнения, в основе которых лежит экспериментирование с языковым материалом.

Такой подход к анализу языковых фактов помогает учащимся проникнуть в структуру языка, неформально изучить законы грамматики,

осознать взаимосвязь грамматических форм и их значений. Подобные упражнения опираются на языковое чутье ребенка, неосознанно усвоенный им функционально-семантический взгляд на образование форм слова, что позволяет вырабатывать способность «различать в слове грамматические значения, входящие в значение целого слова, и выделять соответствующие этим значениям формальные элементы слов, устанавливая затем функциональную связь между значением слова и его формально-грамматической структурой» (там же, 42).

Один из наиболее эффективных способов реализации функционально-семантического подхода - использование грамматико-коммуникативных упражнений, основной особенностью которых является ситуативность (соотнесенность в каждом конкретном случае с определенной речевой задачей). Имитация реальной речевой ситуации создает условия для многостороннего и углублённого изучения языка в его живом функционировании.

Основная задача использования ситуативных упражнений - стремление добиться от учащихся осознания центрального для языка отношения «форма - значение» и специфической семантики изучаемых грамматических категорий. Характерная черта подобных упражнений заключается в том, что при решении поставленной задачи учащимся приходится обязательно употребить определенные грамматические формы, которые потом подвергаются языковому анализу. При этом в центре внимания учащихся оказывается содержание высказывания, языковая форма рассматривается в единстве со смыслом. Результативность подобного подхода определяется тем, что изучение грамматики родного языка строится на основе осмысления учащимися собственного речевого опыта, обеспечивается усвоение грамматических форм на основе понимания их целесообразности в выражении смысла речи.

II. Поскольку основные свойства, основополагающие признаки понятий проявляются непосредственно через морфологические категории, то

естественно, что изучение этих категорий связано с анализом языковой действительности, с наблюдением за конкретными проявлениями разных сторон грамматического понятия в речевом функционировании. Таким образом, в процессе обучения морфологии необходимо создать единство в овладении понятийным аппаратом и развитием практических навыков и умений. Эти два направления взаимообогащают друг друга, теоретическое осмысление практической речевой деятельности является одним из необходимых условий в овладении грамматикой. В этом и состоит практическая значимость процесса формирования грамматического понятия при обучении морфологии. Ведущим принципом при формировании морфологических понятий можно считать соблюдение целенаправленной поэтапной работы.

III. Возрастные особенности мышления младших школьников, объективная сложность изучаемого теоретического материала, специфика изучения научных понятий требуют разработки и использования специфических средств наглядности в процессе изучения начального курса морфологии. Так, в экспериментальном обучении в качестве систематизирующего приема наглядности выступали пособия «Город Частереченск» и таблица «Признаки частей речи». Цель использования данных пособий - создание ярких, эмоциональных, запоминающихся образов, с помощью которых на доступном для учеников 2 - 4 классов уровне можно дать целостное представление о структуре морфологической системы русского языка, о существительном как части речи, его основных морфологических категориях. Специфика используемых в начальной школе средств наглядности заключается в том, что они изначально задают общую структуру морфологической системы, основные принципы распределения слов по грамматическим классам, четко предопределяя место каждого понятия, с которым еще только предстоит познакомиться школьникам в грамматической системе русского языка.

Работа с такими пособиями ведется на протяжении всего периода изучения раздела морфологии в начальных классах, начиная с самого первого урока, посвященного этому разделу, и заканчивая обобщающими уроками в 4-м классе. Важная особенность пособий заключается в том, что в начале обучения они представляют собой лишь общую основу, «голую» структуру, «скелет» изучаемого раздела грамматики. И таблица, и пособие содержат минимум конкретной информации, позволяя ребенку самому добывать необходимые знания. От урока к уроку, от класса к классу пособия видоизменяются, «растут», поскольку учащиеся фиксируют в них все сведения по морфологии, которые усваивают на уроках.

Итак, подводя итог всему изложенному, можно выделить в качестве основных методических положений, способствующих формированию морфологических понятий, следующие:

- ✓ обучение морфологии на обобщенных понятиях (на базе понятия части речи и их классификации);
- ✓ сопоставление лексического и грамматического значений слова определённой части речи, их специфических и неспецифических признаков, постоянных и непостоянных;
- ✓ внутрипредметная интеграция как условие, позволяющее показать понятие в иерархии других понятий морфологии: каждая часть речи должна рассматриваться на фоне других частей речи;
- ✓ межпредметная интеграция как условие, позволяющее дифференцировать лингвистические понятия от схожих понятий других наук, с одной стороны, а с другой стороны, позволяющее расширить ассоциативный компонент мышления;
- ✓ создание высказываний на лингвистическую тему (морфологическую), ибо научные понятия и их система может формироваться только в процессе речи;
- ✓ широкое использование наглядных способов подачи языкового материала (моделирование, схемы, таблицы, текст).

2.2. Категории рода и числа имени существительного как лингвистическая база для формирования морфологических понятий в курсе русского языка для начальной школы

Знакомство учащихся с именем существительным и его категориями начинается с начальной школы. Проблеме использования имен существительных в детской речи посвящены работы С.Н. Цейтлин, М.Р. Львова, К.С. Горбачевича, В.А. Чибухашвили, Ф.П. Сергеева и других.

М.Р. Львов, исследовавший соотношение слов разных частей речи на протяжении всего школьного курса, отмечает, что имя существительное остается самой употребительной частью речи на протяжении всех лет обучения в школе. Так, в 3-ем классе доля имени существительного от всех остальных частей речи составляет 36%, в 7-ом – 30%, в 11-ом – 32%. Глагол, занимающий второе место в детской речи, составляет в тех же классах соответственно 22%, 18%, 16%. В целом доля имен существительных меняется мало, но при этом происходят заметные процессы внутри этой части речи. «Употребление имен существительных с суффиксами *–ение, –ание, –ость, –ство* возрастает за школьные годы в почти в 6 раз как следствие развития и преобладание абстрактного мышления старшеклассников».

Употребляя в речи существительные, школьники часто испытывают затруднения при определении рода слов этой части речи. Как отмечает В.А. Чибухашвили, ошибки в роде наблюдаются в употреблении таких групп существительных, как несклоняемые (*шоссе, пальто, пони, кино*); существительные среднего рода (*жалюзи, повидло, варенье*); некоторые существительные, оканчивающиеся на мягкий согласный или шипящий звук с нулевым окончанием (*тюль, шампунь, вермишель*); существительные, используемые преимущественно в форме множественного числа (*туфли, лыжи, погоны*) (Чибухашвили, 2017, 56).

Как указывает Г.М. Нуруллина, в русском языке грамматический род

рассматривается как коммуникативно значимая категория, что связано с его образной, понятийной и ценностной спецификой, а также с его языковой организацией, базирующийся на парадигматических и синтагматических связях. Но при этом наиболее спорным остается вопрос, связанный с определением самого понятия грамматический род. (Нуруллина, 2017, 155).

Категорию грамматического рода некоторые ученые не без основания считали и считают наиболее характерным морфологическим признаком имен существительных. Ведь в некоторых группах имен существительных могут отсутствовать внешние признаки других категорий: падежа и числа (какаду, пари). Отнесение к одному из трех соотносительных классов - мужского, женского или среднего - обязательно для имени существительного в единственном числе.

Род существительных традиционно понимается, как свойство сочетаться с определёнными для каждой родовой разновидности формами согласуемых слов. Согласно лингвистическим данным, категория рода является характерной чертой индоевропейских языков. В частности, славянские языки являются трёхродовыми, балтийские и романские – двухродовыми, утрачен род в английском и армянском языках. По мнению А.Б. Копелиовича, род выступает как «синтагматическая по своей сути категория и минимальная единица рода – атрибутивная синтагма с зависимым словом адъективного типа» (Копелиович, 1995, 12).

В Грамматике русского языка категория рода имени существительного рассматривается как «несловоизменяемая морфологическая категория, выражающая в способности существительного в формах единственного числа относится избирательно к родовым формам согласуемой с ним словоформы» (Грамматика русского языка, 1980, 465).

Категория рода имен существительных является классифицирующей. Это значит, что имена существительные не изменяются по родам, а распределяются, классифицируются.

Все существительные, за исключением тех, которые употребляются только в формах множественного числа (*pluralia tantum*), распадаются на три формальных класса, известных под именем грамматических родов: мужской, женский, средний (Виноградов, 1972, 56).

Ряд ученых (Н.В. Костромина, Л.Д. Чеснокова, Л.И. Ушакова) трактуют мотивы родовой принадлежности следующим образом:

1. Основой для отнесения к тому или иному роду у существительных одушевленных является семантика пола.
2. Существительные распределяются по родам в зависимости от окончаний в форме именительного падежа единственного числа.
3. Отнесение к тому или иному роду определяется не только окончаниями, но и характером конечного согласного основы: нулевая флексия и конечный согласный твердый (кроме шипящих) или *j* - признак мужского рода: *стол, край*. Флексия *-а* и конечный основы *м* - мягкий (слова на *-мя*) - признак среднего рода.
4. Показателем рода могут служить и некоторые словообразовательные признаки.
5. Признаком рода является и графический показатель: буква *ь* после шипящих, или ее отсутствие при нулевой флексии в форме именительного падежа и винительного единственного числа: *ночь - мяч*.
6. Универсальным является синтаксический способ выражения рода.

Способы выражения рода в русском языке различны: морфологический (основной); словообразовательный; синтаксический; орфографический; лексический.

Морфологический способ выражения рода имен существительных.

Он проявляется в характере основы и флексий существительных. Вспомним, что русский язык флективный. Отсюда слова распределяются по родам следующим образом (Таблица из пособия Л.И. Ушаковой 1999: 33).

Таблица 2.1.

Распределение имён существительных по родам

Женский род	Мужской род	Средний род
Слова с основой на твёрдый, мягкий согласный или на шипящий	Слова с основой на мягкий, твёрдый согласный, на шипящий или на j	Слова с основой на мягкий или твёрдый согласный
С флексиями: И.п. – а (я), и нулевой Р.п. – ы (и), и. зима (зимы), сушь (суши), земля (земли)	С флексиями: И.п. – нулевой, а (я); о (у) существительных с суффиксами –ушк, - юшк (хлебушко); е (у слов с суффиксом –ищ домище, волчище); е (подмастерье). Р.п. – а, ы (и)	С флексиями: И.п. – нулевой, е. Р.п. – а (я). Сюда же относятся существительные дитя (нет дитяти) и 10 существительных на – мя (нет знамени, пламени).

Не подчиняются зависимости рода от морфологической структуры только слова, принадлежащие непродуктивным типам склонения: 1) *путь - пути* - существительное мужского рода; 2) *дитя - дитяти* и 10 слов на - *мя* (*семя, знамя, темя, время, бремя, вымя, племя, имя, пламя, стремя*) - среднего рода.

Своеобразными особенностями отличаются формы среднего рода в заимствованных именах существительных. Продуктивных суффиксов среднего рода, которые бы обозначали предмет вообще без всякого специального оттенка, в русском языке нет. Окончания – *о*, - *е* как примета среднего рода непосредственно к основе не присоединяются. Группа бессуффиксных слов среднего рода с окончанием – *о*, - *е* пополняются только заимствованиями из других языков. Между тем, как отмечает В.В. Виноградов, эти заимствованные слова на – *о*, - *е* (типа *бюро, кашне*) с этимологической точки зрения имеют лишь наружное сходство со словами среднего рода: в них конечные – *о*, - *е* обычно относятся к основе, а не являются окончаниями (Виноградов, 1972,76). Средний род становится складом для заимствованных слов, которые по своему звуковому составу или морфологическому облику не соответствуют типическим формам русских существительных. Подавляющее большинство иностранных заимствований,

не подходящих к русской системе словоизменения существительных, зачисляется в средний род, если только эти слова не обозначают живых существ.

Словообразовательный способ – это использование некоторых суффиксов, указывающих на категорию рода. В Академических грамматиках и учебных пособиях выделяется более 50 суффиксов, указывающих на принадлежность имен существительных к мужскому роду, например: - *льщик*, - *чик*, - *ник*, - *ант*, - *ин* и другие (*каменищик*, *подписчик*, *будильник*, *курсант*, *татарин*). Суффиксов – показателей женского рода также выделяется 50, например: - *к(а)*, - *ниц(а)*, - *ость*, - *аци(я)* (*жестянка*, *работница*, *бодрость*, *агитация*). Среди суффиксов, указывающих на принадлежность имен существительных к среднему роду можно выделить следующие: - *ие* (- *ье*), используется для образования существительных со значением места: *заречье*, *подгорье*; - *л(о)*, используется для образования существительных со значением орудия действия: *покрывало*, *грузило*; - *ие* (- *ье*), используется для образования имен существительных со значением признака: *изобилие*, *усердие*; - *ств(о)*, используется для образования существительных со значением состояния, положения: *авторство*, *ученичество*; - *ц(е)*, - *ц(о)*, - *иц(е)*, - *еиц(е)*, - *ушк(о)*, - *ышк(о)*, - *ышк(о)*, при помощи данных суффиксов образуются существительные с уменьшительно - ласкательным значением: *письмишко*, *болотце*, *платьице*, *ружьёцо*; - *нь(е)*, - *ни(е)*, - *ти(е)*, - *ть(е)*, при помощи данных суффиксов образуются имена существительные со значением действия: *развитие*, *горение*; - *тельство* употребляется для образования существительных со значением деятельности, пребывания в каком-нибудь состоянии, продукта действий: *издевательство*, *попустительство*; - *ище*, используется для образования существительных со значением места: *пастбище*, *жилище*; - *ье*, употребляется для образования существительных со значением собирательности: *бабье*, *старье* (Грамматика русского языка, 1980, 469).

Синтаксически род выражается по формам согласованных с существительным прилагательных и глаголов: *маршрутное такси, кофе остыл, осеннее пальто, красивый тюль, красящий шампунь*. Этот способ важен для определения рода несклоняемых существительных и существительных с основой на мягкий согласный (*вуаль, шампунь, мозоль*).

Орфографический (графический) способ определения рода учитывает написание мягкого знака после основы на шипящий. Есть **ь** – это женский род, нет – мужской род: *нож – рожь, туш – тушь, ландыш – глушь; луч – речь*.

Лексический способ выражения категории рода ярче всего проявляется в грамматическом противопоставлении названий лиц мужского и женского пола. Выстраивается вереница семантически соотносительных пар, коррелятивных слов, в которых женский род обозначается или одним окончанием, выполняющим функции родовой форманты, или производящим суффиксом и окончанием: *кум - кума; колдун - колдунья; мастер - мастерица; старик - старуха; ткач - ткачиха*.

Таким образом, в современном русском языке распределение существительных по родам основано, прежде всего, на формальном (морфологическом) признаке, вместе с тем для определения рода используются и другие приёмы: словообразовательный, орфографический, лексический, или смысловой.

В определении рода некоторых существительных иногда возникают трудности, это касается имен существительных, употребляющихся в литературном языке в мужском роде, имеющих в том же значении параллельные формы женского рода, в той или иной степени устаревшие, например: *зал и зала; фильм и фильма*; или существительных, употребляемых в литературном языке в женском роде, имеющих в том же значении параллельные формы мужского рода, в той и другой степени устаревшие: *туфля - туфель; вуаль - вуали и вуаль – вуалья*. Допускают параллельные формы отдельные имена существительные среднего рода,

например: *контральт* - *контральто*; *чучело* - *чучела*; несклоняемые имена существительные раньше имели наряду с основными формами среднего рода формы с иным значением, например: *боа* (средний род) и *боа* (мужской род); *какао* (средний род) и *какао* (мужской род). (Валгина, 2011, 116).

Среди имён существительных со значением лица, кроме слов мужского и женского рода, выделяется группа лексем общего рода. Их родовое значение определяется в зависимости от того, для обозначения лица какого пола они используются, например: *Мой друг* - *такой лакомка* и *Моя подруга* – *такая лакомка*. Эти существительные представляют определённый исследовательский интерес в связи с фактами неоднозначного указания на их родовую принадлежность в учебной литературе и в словарях, а также динамикой изменения родовой принадлежности существительного на фоне семантического развития лексемы.

Категория числа (как грамматическая категория имени существительного) является более мотивированной, чем категория рода или падежа. На первый взгляд эта категория представляется достаточно «прозрачным» грамматическим явлением, обобщённо выражающим отличительные различия между одним предметом (или явлением) и их множеством. Однако уже простейший анализ наиболее типичных фактов языка показывает, что всё не так просто.

В современном русском языке категория числа бинарна. Она основана на противопоставлении единичного и множественного числа. У существительных, обозначающих конкретные считаемые предметы, различие между формами единственного и множественного числа можно выразить формулой: «один - не один». Такие существительные в форме единственного числа обозначают один предмет (*ученик, город*), а в форме множественного числа - неопределённое раздельное множество однородных предметов (*ученики, города*). В таком противопоставлении сильным, маркированным является форма множественного числа, так как она содержит указание на то, что предметов несколько (*книги, группы*); формы единственного числа могут

и не содержать указание на количество предметов, т. е. они могут обозначать как один предмет, так и не один. Например: *Изведал враг в тот день немало, что значит русский бой удалый* (Л.) (Современный русский язык, 2011,62).

Однако в такой модели отражается лишь наиболее типичное отношение, которое традиционно рассматривалось как выражение грамматической сущности числа. Это отношение лежит и в основе определения числа, предложенного А.А. Шахматовым. Он указывал, что существительные «в основной своей форме является в единственном числе и образует посредством особых окончаний множественное, отличающееся в своём основном значении от исходной формы только тем, что сочетается, как сопутствующим представлением, с представлением о множественном числе» (Шахматов, 2000, 502).

Категория числа тесно связана с категорией рода. Формальный признак единственного числа совпадает с признаками рода. Если существительное имеет родовое окончание, это значит, что оно единственного числа. Если в исконно русском слове это окончание отсутствует, оно множественного числа.

Во множественном числе существительные теряют свои родовые признаки. Действительно, мы не имеем оснований различать по родам, например, такие формы множественного числа, как *концы, люди, яблоки, груши, ночи, облака, дома* и т. д. Эти слова совпадают как в именительном падеже, так и в большинстве форм косвенных падежей множественного числа.

В отличие от рода число в существительных, имеющих соотносительные формы, величина постоянная. Если существительные относятся к мужскому роду, то оно не имеет формы женского рода: *город* только мужского, *деревня* только женского, *село* только среднего. Но каждое из этих слов может иметь форму как единственного, так и множественного числа: *город - города, деревня - деревни, село - сёла*.

Взаимосвязь категорий рода и числа выраженная материально в суффиксах и окончаниях, как подчеркивает А.М. Никитевич, является существенным морфологическим признаком каждой из этих категории (Никитевич, 1963,55).

Категория числа в русском языке имеет морфологическую и семантическую значимость. Морфологически эта грамматическая категория в разных языках выражается по-разному: окончаниями (славянские языки), редупликацией (т.е. удвоением основы, армянский язык), внутренней флексией (английский, немецкий языки), ударением (русский язык), супплетивизмом (русский, французский), агглютинацией (языки агглютинативного типа) и другими средствами.

В русском языке морфологически категория числа выражается, во-первых, системой падежных окончаний.

Совместно с окончанием в выражении грамматического значения числа участвуют:

- а) суффиксы (котенок - котята, крестьянин - крестьяне, сын - сыновья);
- б) чередование фонем в основе: ухо - уши;
- в) изменение места ударения: *нога* - *ноги*, *озеро* - *озёра*.

При образовании форм числа может иметь место супплетивизм, то есть образование формы от другой основы: *человек* - *люди*, *ребенок* - *дети*.

Все эти средства образования числа принято называть синтетическими.

Кроме этих форм, используются еще и аналитические способы выражения числа - это способы согласования, которые актуальны для несклоняемых имён существительных: *старинное трюмо* - *старинные трюмо*, *огромное фойе* - *огромные фойе*.

Обычно грамматики русского и других языков отказываются от попыток дать семантическое истолкование категории числа, охватывающее ее лексико-грамматические разряды во всех употреблениях, и идут по пути описания частных знаний единственного числа и множественного числа,

особо выделяя их основные значения единичности и расчлененной множественности (Манучарян, 1998, 21).

Именно с учетом семантического и морфологического толкования категории числа все существительные можно разделить на следующие группы:

- слова, имеющие форму обоих чисел (коррелятивные по числу: *город - города*);
- слова, имеющие форму только единственного числа (*singularia tantum*), но значение числа у них нет, так как они обозначают несчитаемые предметы: *воздух, сахар, золото*;
- слова, имеющие форму только множественного числа (*pluralia tantum*); количество предметов при этом может быть либо неопределенным: *ножницы, грабли*; либо значение числа нет вообще, так как перед нами несчитаемые предметы: *отруби, макароны*;
- слова, не имеющие показателей числа, в них значение числа неопределенно и может быть выражено в тексте только синтаксически: *красивое бра - красивые бра*.

Значение грамматической категории числа обусловлено, таким образом, не только грамматическими возможностями языка, но и тесно связано с относительностью существительного определенному лексико-грамматическому разряду (конкретные, абстрактные, вещественные, собирательные), то есть напрямую зависят от семантики имени существительного.

Выводы по второй главе.

1) Понятие является одной из форм абстрактного мышления. Морфологические понятия – это сложная система, овладение которой возможно только поэтапно. Системность в изучении морфологических понятий заключается также в том, что, благодаря специфике используемых пособий, которые позволяют отражать каждый шаг познания учеников, четко фиксируя «наращение» знаний на каждом этапе, учащиеся получают

возможность отчетливо видеть свое продвижение в освоении морфологической системы русского языка, анализировать собственную учебную деятельность, оценивать полноту имеющихся знаний, четко видеть перспективу дальнейшего изучения.

2) Одним из базовых морфологических понятий в курсе начального языкового образования является понятие «имя существительное», формирование этого понятия предусмотрено программой на протяжении всех лет обучения в начальной школе.

3) Категории грамматического рода и числа являются наиболее характерными морфологическими признаками имен существительных. Изучение этих грамматических категорий требуют от учащихся не простого заучивания и запоминания, а усвоения и понимания, поэтому целесообразно с этой целью использовать технологию проблемного обучения.

Глава III. Методика использования технологии проблемного обучения при формировании понятий рода и числа имени существительного в начальной школе

3.1. Особенности изучения морфологических понятий по учебно-методическому комплекту «Начальная школа XXI века» (на примере имени существительного)

Как подчёркивается в программах, для школьника родной язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения другим дисциплинам. На уроках русского языка учащиеся овладевают общеучебными умениями, связанными с речевой деятельностью и формированием грамматических, в частности, морфологических понятий (Примерная программа, 2011, 7). Много внимания уделяется в начальной школе изучению частей речи. При этом понятие части речи формируется исходя из категориальных признаков. Учащиеся усваивают, что обозначает слово, на какие вопросы отвечает, как изменяется, каким членом предложения является.

Согласно программе, в начальных классах школьники должны усвоить более ста языковых понятий, среди которых «часть речи», «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол», «местоимение», «наречие», «союз», «предлог», «род», «число», «падеж», «склонение», «спряжение», «лицо», «время» и другие (Программа, 2014, 54).

Усвоение морфологических понятий происходит в несколько этапов, о которых шла речь во второй главе. Центральным понятием морфологии является понятие «имя существительное». Как указывает Е.С. Антонова,

основные задачи изучения в начальной школе имени существительного следующие:

- 1) формирование грамматического понятия «имя существительное»;
- 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные;
- 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия;
- 4) ознакомление с родом имен существительных, употребление ь у существительных с шипящими на конце;
- 5) развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число;
- 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных;
- 7) обогащение словаря учащихся новыми именами существительными и развитие навыков точного употребления их в речи (в частности, наблюдение над многозначностью имен существительных, – ознакомление с существительными-синонимами и антонимами);
- 8) овладение умением выполнять морфологический разбор имен существительных. (Антонова, 2010, 123).

По программе С.В. Иванова (УМК «Начальная школа XXI века») первый этап формирования понятия происходит уже в первом классе, когда в разделе «Слово и предложение» учащиеся знакомятся со словами, называющими предметы, а в разделе «Связная речь» работают над составлением сюжетных и описательных рассказов (по картинкам), то есть обязательно используют имена существительные как наименования предмета или явления. (Программа, 2014, 58).

Учащиеся выполняют разнообразные словарные и логические упражнения, составляют слова, записывают и читают их, называют слова по предметным картинкам, составляют предложения с этими словами, небольшие тексты по сюжетным картинкам, группируют слова по значению.

В процессе организованной и педагогически целенаправленной деятельности накапливаются наблюдения; дети начинают выделять слова - названия предметов, связывать значение слов, обозначающих предметы, с их способностью отвечать на вопросы кто? что? происходит первичное обобщение наблюдаемых признаков имен существительных.

Следует заметить, что на первом этапе осуществляется пропедевтика и других признаков и свойств имен существительных: их роли в предложении, их способности изменяться по числам и падежам; сочетаться со словами, обозначающими действия и признаки, и др. Все эти предварительные наблюдения будут использованы впоследствии, во 2 и 3 классах.

Во втором классе начинается второй этап формирования понятия, когда при изучении раздела «Слово и предложение» вводятся термины, называющие слова с предметным значением именами существительными. В разделе «Правописание» предусматривается изучение правописания суффиксов имён существительных. В требованиях к уровню знаний, умений и навыков отмечается, что учащиеся должны различать слова, называющие предметы, признаки, действия.

Второй этап формирования понятия продолжается и достигает своей кульминации в третьем классе при изучении раздела «Морфология» школьники знакомятся с понятием части речи и подробно изучают имя существительное. При этом повторяются сведения об общем значении имени существительного, полученные во втором классе.

Новые сведения учащиеся получают о разрядах существительных: собственных и нарицательных, одушевлённых и неодушевлённых. Кроме того, на странице 129 указано, что предметы – это и люди, и животные, и рыбы, и птицы, и растения, и явления природы.

На третьем этапе изучаются семантико-морфологические и структурные особенности признаков имён существительных – категории рода, числа, падежа, а также склонение и словообразование. Отдельные темы посвящены правописанию окончаний и суффиксов имени существительного.

Программой предусмотрено рассмотрение вопросов, касающихся образования имён существительных разных лексико-грамматических разрядов.

На третьем этапе формирования понятия «имя существительное» происходит его дальнейшее углубление, т.е. оформление накапливающихся наблюдений учащихся и их практического речевого опыта в виде обобщенных новых признаков и свойств имени существительного.

Дети сопоставляют разные части речи, получают общее представление об имени существительном. Учащиеся учатся задавать вопросы: кто или что? В третьем классе учащиеся повторяют изученное об имени существительном, получают новые знания: общее значение, вопросы, роль в предложении, существительные близкие и противоположные по смыслу, изменение существительных по числам и падежам.

Таким образом, понятие наполняется обобщением все новых признаков, свойств имени существительного в таком виде: Имена существительные – это слова, которые отвечают на вопросы к т о? ч т о?; обозначают предметы, склоняются (изменяются по падежам), а некоторые не склоняются; имеют род, изменяются по числам; имеют три склонения.

В четвёртом классе повторяются сведения об имени существительном, полученные в третьем классе, то есть продолжается третий этап формирования понятия.

В третьем классе происходит систематическое изучение имен существительных: общее значение, род имен существительных, категория числа, падеж, склонение. Программой предусматривается изучение разрядов имен существительных: одушевленных и неодушевленных, собственных и нарицательных. Обращается внимание на синтаксическую функцию имен существительных. В требованиях к уровню подготовки учеников 3 класса говорится о том, что дети должны различать части речи, среди которых в первую очередь называются имена существительные. Учащиеся должны

уметь характеризовать имя существительное как часть речи (значение и морфологические признаки), определять синтаксическую роль.

В требованиях к уровню подготовки четвероклассников говорится о том, что дети должны уметь проводить морфологический разбор изученных частей речи.

В учебнике по русскому языку 3 класс (Ч.1. авторы: С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.) дана таблица, в соответствии с которой слова можно разделить по значению (существительные, прилагательные, глаголы). Заполняя таблицу, учащиеся приходят к выводу о том, что все слова языка делятся на группы, объединённые на основе общих признаков. Этот вывод подтверждает и правило на странице 119.

Удачно, на наш взгляд, представлено отнесённость слов к той или иной части речи на странице 120 – 121, где сразу даны критерии выделения частей речи (что обозначает, на какой вопрос отвечает, как изменяется, или какие категории имеет, каким членом предложения является).

Система заданий позволяет потренироваться в определении служебных и знаменательных частей речи.

На уроке 64 блока «Как устроен наш язык» по теме «Имя существительное» в рубрике «Ты узнаешь» говорится о разрядах имен существительных собственных и нарицательных, одушевленные и неодушевленных. В рубрике «Давай подумаем» предлагается устно закончить предложения, выбирая правильный вариант ответа:

Слова, которые отвечают на вопрос что? - называют ... (явления природы, людей, растения...). Слова, которые отвечают на вопрос кто? называют ... (предметы, людей, явления природы и т.д.). Фактически при ответе на вопрос уместно рассказать детям о том, что явления природы, опредмеченные действия и т.д. называют отвлечённые или абстрактные имена существительные. Очень важное пояснение представлено в учебнике: Когда говорят, что имена существительные называют предметы, то под

предметами понимают и людей, и животных, и рыб, и птиц, и растения, и явления природы, и города.

В упражнении 3 предлагается распределить существительные в 4 группы в зависимости от значения. Среди названных существительных имеются и абстрактные и вещественные. А в упражнении 4 вообще предполагается работа по систематизации имен существительных разных разрядов.

Особенностью данной программы является линейный принцип изучения материала, тема «Род имен существительных» приходится на 3 класс, основательно изучается единожды, а затем только повторяется в начале учебного года, при выполнении морфологического разбора, при изучении категории числа, а также при изучении склонения имен существительных, поскольку распределение по типам склонения основывается на родовой принадлежности имен существительных. Дается понятие о трех родах существительных и связанное с показателем родовой принадлежности слова правописание мягкого знака после шипящих в конце слов у существительных женского рода и его отсутствие у существительных мужского рода. Кроме того, во второй части учебника для 3 класса при изучении родовой принадлежности имен прилагательных дается понятие о том, что у существительных род – это закрепленная, неизменяемая категория, то есть существительные относятся к одному из трех родов, а у прилагательных – это категория изменяемая, то есть прилагательные изменяются по родам.

На уроке 61 (3 класс) учащиеся узнают о принципах выделения частей речи, о группах частей речи в русском языке. Начиная с урока 64, системно изучается имя существительное и его категориальные признаки, важнейшими из которых является род, число, падеж. Учащимся сообщается, что имена существительные в русском языке бывают мужского, женского и среднего рода. Имена существительные, которые можно заменить словом он – мужского рода, она – женского рода, оно – среднего рода. Авторы обращают внимание на способы определения рода существительных, прежде всего

морфологический. Поэтому в конце проблемного сообщения новых знаний задается вопрос: Какая часть слова помогла тебе образовать новые слова. И здесь же идет речь о синтаксическом способе выражения рода – с помощью имен прилагательных. Задание: определи род существительных, подставляя слова он, она, оно. Поставь в нужную форму прилагательное, составь словосочетание. Определи, от чего зависит выбор формы прилагательного.

После выполнения этого задания в рубрике «Обрати внимание!» сообщается о согласовании существительного и прилагательного в роде. После чего учащимся дается алгоритм определения рода имени существительного.

В качестве «трудного упражнения» дается задание дополнить текст существительными, подобрав их к имеющимся прилагательным, определить их род.

На следующем 68 уроке в рамках проблемной ситуации учащиеся учатся согласовывать имена существительные с прилагательными и глаголами: Вырос высокий дуб (трава, дерево).

На этом же уроке сообщается об отнесении к роду заимствованных слов, большинство из которых составляют имена существительные среднего рода. После выполнения проблемного задания: Какие слова в упражнении помогут определить род существительных метро, кино, кофе, кенгуру? В рубрике «Обрати внимание!» дается справка о том, что род неизменяемых имен существительных надо запомнить, а в случае затруднения обращаться за помощью к толковому словарю (Иванов и др., 2015, 163). Для запоминания даются слова: *пальто, радио, шоссе, кино, метро, пианино, какао, эскимо, желе, меню* – среднего рода; *пони, какаду, шимпанзе, фламинго, кенгуру, кофе* – мужского рода. Для закрепления дается упражнение с этими именами существительными. Далее дается упражнение на логическое мышление, на нахождение в каждой группе слов лишнего по признаку родовой принадлежности. Затем к категории рода имен существительных обращаются на уроках по изучению категории числа, при изучении склонения

существительных, а затем при изучении категории рода имен прилагательных.

Урок 73 знакомит учащихся с темой «Число имен существительных». На этом уроке происходит знакомство с правилом: чтобы узнать род имени существительного, которое стоит в форме множественного числа, надо поставить его в форму единственного числа:

Задачи – задача (ж.р.), враги – враг (м.р.). Упражнения направлены на закрепление полученных знаний. В упражнении 1 предлагается выписать существительные и определить их род и число, в упражнении 2 - поставить данные существительные в форму множественного числа.

В этом параграфе дети знакомятся с тем, что в русском языке есть такие имена существительные, которые употребляются только в форме единственного числа. На следующем уроке № 74 «Изменение имен существительных по числам» учащимся предлагается записать имена существительные во множественном числе (*директор, мастер, адрес, холод*). В упражнении - 2 записать слова *крыло, перо, стул, лист* и другие во множественном числе.

В учебнике 4 класса на Уроке 8. Повторяем правописание окончаний имен существительных. Какие имена существительные относятся ко 2 склонению.

Таким образом, анализ учебников из данного УМК показал, что формирование понятия «имя существительное» проходит три этапа, при этом учащиеся по данной программе получают полную информацию о существительном как части речи, учатся наблюдать и выделять его характерные признаки. Хочется отметить разнообразные упражнения, большое количество творческих заданий, обобщающие таблицы и памятки, учебники содержат насыщенный теоретический материал, необычные упражнения, занимательные задания. Таким образом, имя существительное (как и глагол, и имя прилагательное) служат примером наиболее полной сформированности морфологического понятия.

Создание проблемных ситуаций, упражнения на логическое мышление, наличие рубрик «Страничка для любознательных» и «Обрати внимание!» позволяют разъяснять ученикам суть и смысл языкового факта, обращают внимание на ту или иную закономерность, не требуя при этом дословного воспроизведения их характеристик.

В учебниках содержится алгоритм определения рода имени существительного, задания и упражнения способствуют отработке полученных знаний. Учащиеся узнают, что значением рода имя существительное оказывается отнесенным к одному из трех родов (мужскому, женскому, среднему).

3.2. Опыт работы учителей начальных классов по использованию технологии проблемного обучения в учебном процессе

Как отмечают современные учителя-практики, XXI век – это век инновационных технологий, который диктует новые подходы к модернизации образования. Наибольший эффект в развитии познавательной деятельности учащихся, в постановке их в позицию субъекта обучения может быть достигнут при условии использования проблемного подхода в изложении материала. Данная мысль отражена в статье учителя из Забайкальского края Л.И. Ягодко, которая отмечает, что «сегодня под технологией проблемного обучения понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций, требующих активной самостоятельной деятельности учащихся по их решению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями» (Ягодко, 2010, 2). Автор статьи приводит технологическую схему цикла проблемного обучения, которая включает постановку педагогической проблемной ситуации, перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую, поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречия, «Ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, его разработка, образование

нового знания, отслеживание отдалённых результатов обучения. В статье Любовь Ивановна приводит примеры практического использования метода проблемного обучения при постановке учебных задач, при актуализации знаний, на этапе самостоятельного применения знаний. По наблюдению автора, решение учебных проблемных задач оказывает положительное воздействие на эмоциональную сферу учащихся, создаёт благоприятные условия для развития коммуникативных способностей детей, развивает их индивидуальность и творческое мышление. Заслуживает внимания статья Т.А. Креславской, старшего преподавателя Тверского государственного университета, посвящённая вопросам управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации в малокомплектной сельской школе, в которой автор предлагает адаптированную модель управления познавательной деятельностью учеников малокомплектной школы. Автор статьи считает, что цель управления познавательной деятельностью учащихся «формируется на основе профессиональной компетенции учителя и имеющегося опыта и знаний учащихся, на их основе разрабатывается рабочая модель, включающая содержание учебного курса, учебного плана и учебного проблемного задания» (Креславская, 2009, 84). Мы проанализировали методическую литературу и отметили достаточно широкий интерес к вопросам практического использования на уроках в начальной школе проблемных ситуаций. Так, многие методические статьи в журнале «Начальная школа плюс: до и после» (№ 8 за 2008 год) посвящены проблемно-диалогическому обучению. Журнал открывает публикация Е.Мельниковой «Что такое проблемный диалог?», где раскрывается суть этой пока еще малознакомой большинству педагогов технологии обучения. Как пишет автор, проблемный диалог состоит из двух этапов: постановки проблемы (формулирования темы урока или вопроса для исследования) и поиска ее решения. И первую, и вторую задачу осуществляют ученики в ходе специально выстроенного учителем диалога. Различают побуждающий и

подводящий проблемный диалог. Побуждающий выстраивается посредством отдельных стимулирующих реплик учителя, которые помогают ученику выработать творческий подход к работе. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и развивает логическое мышление школьников. В статье на конкретных примерах описываются различные приемы выстраивания проблемного диалога. Например, для уроков естествознания и обществознания характерно создание проблемной ситуации через предъявление двух противоречивых фактов (теорий, мнений), после которого учитель задает следующие побуждающие к размышлению вопросы: «Что вас удивило?», «Какое здесь наблюдается противоречие?» (Мельникова, 2008, 74 – 77).

В статье С. Поздеевой «Учебная дискуссия: поиск новых форм» представлена методика организации письменной дискуссии, которая является одним из видов проблемного диалога. Достоинство такой формы работы, по мнению автора, в том, что письменная дискуссия позволяет нивелировать «издержки» устной формы дискуссионного обсуждения: пассивность многих детей (робких, медлительных, испытывающих трудности в учебе), крайнюю сложность вовлечения в работу всех учеников. В ходе письменной дискуссии каждый ребенок получает возможность высказать свою точку зрения и после совместного обсуждения (общего или группового) подвести рефлексивный итог работы на уроке. В публикации подробно описываются четыре стадии проведения письменной дискуссии: «Подумай сам и напиши» (все начинается с формулировки проблемной ситуации или проблемного вопроса, ответ на который каждый ученик должен найти самостоятельно и письменно обосновать свою позицию); «Вот так мы думаем» (на этом этапе учитель представляет на доске все выдвинутые версии); «Давайте пообсуждаем вместе»; «Подведем итоги» (на отдельных листочках дети пишут, что нового они узнали, поняли, чему научились в процессе занятия). Зачастую совет учителя посетить психолога родители воспринимают как обвинение. Почему? У многих пап и мам есть бессознательное опасение, что психолог

припишет им всю ответственность за неудачи ребенка. Но есть и другая, не менее важная причина, которая связана с поведением самого педагога (Поздеева, 2008, 79).

Как отмечает О. Старостина в статье «Такой нелегкий путь к психологу», опубликованной в журнале «Директор школы» (Старостина, 2008, 64), вступая во взаимодействие с родителями, учителя иногда действуют с позиции «суперэго» (в психологии этот термин обозначает внутреннюю психическую инстанцию, которая является олицетворением морали, «конгломератом идеалов, ценностей, запретов и приказаний», а также выполняет функцию «слежения» за действиями человека, поощряя или критикуя их). В этом случае общение с учителем превращается в разговор с прокурором или следователем. А какой может быть естественная реакция на обвинительный тон? Конечно же, активная защита. Понятно, что ни к чему хорошему подобный «диалог» привести не может. Более того, родители начинают злиться на своих детей, которые заставили их пережить неприятный разговор.

«Однако рекомендацию учителя проконсультироваться у психолога родители могут услышать и по-другому, с иными чувствами», – утверждает автор статьи. Такое бывает, если учитель не занимает обвиняющей позиции и не атакует родителей, даже если они склонны предъявлять претензии ему. Как ни странно, чем значительнее проблемы ребенка, тем меньше в разговоре с родителями рекомендуется использовать директивы, советы и порицания. Дело в том, что степень выраженности трудностей ребенка обычно прямо пропорциональна напряжению и тревоге родителей. Как считает автор, «речь идёт не о притворстве и бесстрастии учителя, а только о стремлении избежать личных оценок и обвинений. Важно также спросить родителей, как они сами оценивают ситуацию, что пытались предпринять и какие результаты их действия приносили. И что, на их взгляд, может служить причиной поведения ребенка. Так, действуя в спокойной и доброжелательной манере, учитель может значительно разрядить «аффективный заряд»

родителей, что даст им возможность по-другому отнестись к его предложениям» (там же, 72 – 73).

Интересный материал по использованию технологии проблемного обучения в начальной школе приводится в работе Полякова Л.К., учитель начальных классов Мурманской области. Автор анализирует познавательную активность и познавательную самостоятельность своих учащихся и приходит к выводу, что на начальном этапе обучения (1 класс) большинство учеников – это дети с низким уровнем заинтересованности в учебе. Далее приводятся типы проблемных ситуаций (с удивлением, с затруднением), которые, по мнению Любови Константиновны, позволят учащимся достичь четвертого уровня самостоятельности (Полякова, 2015, 76).

В работе Ю.А. Бочаровой идет речь о применении метода проблемного обучения для усвоения младшими школьниками правописания мягкого знака на конце имен существительных после шипящих. Автор приводит проблемные ситуации, используемые на этапе открытия нового знания (проблемная ситуация с помощью предъявления противоречивых фактов); на этапе поиска путей решения проблемной ситуации использовалось выдвижение гипотез, через подводящий диалог была проведена проверка правильности выдвинутой гипотезы. Автор делает вывод о том, что материал учащимися был усвоен, что показали проведенные контрольные срезы. (Бочарова, 2017, 39).

Таким образом, материал по использованию технологии проблемного обучения достаточно представлен на страницах методических журналов.

3.3. Содержание работы по использованию технологии проблемного обучения при изучении грамматических категорий рода и числа имён существительных

Экспериментальная работа по применению проблемного обучения в начальной школе проводилась нами в МОУ «Майская гимназия» в 3-а классе по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века».

Ведущей идеей УМК "Начальная школа XXI века" является реализация одного из возможных путей модернизации начального образования, раскрытие новых подходов к целям, содержанию и методике обучения младших школьников в массовой начальной школе. Особенность проекта "Начальная школа XXI века" состоит в том, по УМК позволяет успешно решать одну из приоритетных задач начального образования - формировать основные компоненты учебной деятельности. Это положение целесообразно представить в таблице, в которой сравниваются позиции учителя и ученика.

Таблица 3.1.

Компоненты учебной деятельности

Компоненты учебной деятельности (позиция учителя)	Вопросы, на которые отвечает ученик (позиция ученика)
Мотив деятельности	"Зачем я это изучаю?"
Постановка учебной задачи, ее принятие учащимися	"Каковы мои успехи и что у меня не получается?"
Обсуждение способа действий при решении учебной задачи	"Что я должен делать, чтобы решить эту задачу?"
Осуществление контроля	"Правильно ли я решаю эту задачу?"
Соотнесение полученного результата с целью (эталон, образцом)	"Выполнил ли я правильно поставленную учебную задачу?"
Оценка процесса и результата	"Какая учебная задача стоит передо мной?"

Идея построения обучения младших школьников на основе учебной деятельности принадлежит теоретикам развивающего обучения. Вместе с тем, авторы «Начальной школы XXI века» поставили своей задачей разработать методику такого типа обучения для массовых школ России, независимо от местонахождения школы, условий работы, которые созданы для учителей и учащихся, подготовленности учителя. Исходя из этого, в методике обучения особое внимание уделяется, во-первых, целенаправленному использованию моделирующей деятельности, во-вторых, авторами создана система игр с правилами, которые развивают необходимые

для учения качества. И, в-третьих, в содержании и структуре средств обучения отражены новые подходы к развитию контролирующей и оценочной деятельности учащихся (рубрика «Проверь себя», задание «Сравни свой ответ с текстом», «Найди ошибки», «Давай подумаем»).

Эксперимент проходил в три этапа. Задачами констатирующего этапа являются: наблюдение за учащимися с точки зрения их отношения к учению, а также диагностика практических умений решать проблемные ситуации и определение уровня знаний грамматических категорий имени существительного.

На первом этапе исследования проводилось наблюдение с целью выявления уровня познавательной активности учащихся, определения соотношения внимания и познавательной активности, а также выяснение эмоционального отношения детей к учёбе.

Инструкция для наблюдателя.

Срок наблюдения – 1 неделя на всех уроках, проводимых классным руководителем (для первого этапа диагностики) и последняя неделя (для контрольного этапа). Экспериментатор должен быть очень внимательным, обращать внимание на действия и реакции учеников. Результаты наблюдений необходимо фиксировать в бланке наблюдений.

Показатели:

- активность (количество заданных вопросов, высказываний, поднятых рук, реплик и других действий, имеющих целенаправленный познавательный характер);
- самостоятельность в выполнении заданий (после получения пояснения к заданию самостоятельно выполняют его);
- отвлекаемость (количество любых действий, не связанных с учебой).

Оценка результатов.

Если ученик задает большое количество вопросов, направленных на усвоение не только фактического материала, но и теоретического, все его действия имеют целенаправленный познавательный характер, ребенок очень редко отвлекается, выполняет самостоятельно задания, желает выполнять трудные задания, то мы можем говорить об активном отношении к учению и развитии познавательной самостоятельности, такой ученик получает 10 баллов.

Если ребенок задает вопросы, направленные на знание только фактического материала и его активность и отвлекаемость примерно в равных количествах, а, получая задания для самостоятельного выполнения, ученик нуждается в помощи, то мы можем говорить о среднем уровне познавательной активности, положительном отношении к учению, такой ученик получает 5 баллов.

Если ребенок большую часть урока отвлекается и в малой степени проявляет активность, или не проявляет ее вообще, если его вопросы не имеют никакого познавательного характера или они вообще не связаны с данным учебным предметом, а самостоятельность в выполнении заданий отсутствует, то можно говорить о низком уровне активности обучения, или ее отсутствии, также можно говорить об отрицательном или нейтральном отношении к учению, такой ученик получает 0 баллов.

В бланке наблюдения отмечалось количество заданных вопросов ребенком, количество высказываний, имеющих целенаправленный характер, количество реплик, количество выполненных самостоятельно заданий, а также отвлекаемость учащихся. Результаты внесены в таблицу 3.2.

Таблица 3.2.

Бланк наблюдения за активностью учащихся на этапе диагностики

№ учащегося	Активность (количество заданных вопросов, высказываний, поднятых рук, реплик и другие действия)	Самостоятельность в выполнении заданий (после получения пояснения в к заданию самостоятельно выполняют его)	Отвлекаемость (количество любых действий не связанных с учёбой)	Оценка результатов
1.	2	4	2	5
2.	3	3	3	5
3	5	4	5	5
4	6	5	3	10
5	2	2	6	0
6	3	2	3	5
7	3	4	2	5
8	7	6	3	10
9	7	5	2	10
10	3	4	2	5
11	2	1	5	0
12	6	5	1	10
13	7	4	3	10
14	7	6	4	10
15	9	9	1	10
16	5	6	5	5
17	9	8	1	10
18	4	3	5	0
19	3	4	4	0
20	5	4	1	10

Проведя это наблюдение, мы сделали вывод, что у учащихся в данном классе средний уровень познавательной активности, положительное отношение к учению.

Следующим методом исследования на первом этапе было анкетирование учащихся. При помощи данной диагностики мы выясняли эмоциональное отношение детей к учебе, характер возникающих трудностей в учении, а также отношение учащихся к этим трудностям до внедрения метода проблемного обучения. По одному экземпляру анкеты предлагается каждому ученику. Время заполнения анкеты строго не ограничивается.

Инструкция для учеников. Внимательно прочитай вопросы анкеты Подчеркни нужное. Там, где необходимо, впиши в строку свое мнение.

Результаты анализа анкет представлены в таблице 2.3.3. Время заполнения анкеты строго не ограничивается.

Таблица 3.3.

Эмоциональное отношение детей к учёбе

№ п/п	Вопросы	Ответы	Количество ответов
1.	Нравится ли тебе учиться в школе?	а) да б) не всегда в) нет г) не знаю	10 6 4 -
2.	Трудно ли тебе дается учеба?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	4 12 3 1
3.	Возникают ли у тебя трудности в усвоении нового материала?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	4 10 5 1
4.*	Если трудности возникали, то какие они? (возможен выбор нескольких вариантов)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудно сразу понять новую тему ▪ трудно самостоятельно выполнять задания по новой теме ▪ в новых темах всегда сложные задания ▪ неинтересно изучать новый материал ▪ я боюсь трудностей на уроках 	5 6 4 4 1
5.	Нравится ли тебе преодолевать трудности, искать пути решения сложных задач?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	12 3 5 -
6.*	Как ты относишься к новым сложным заданиям?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ мне интересно ▪ я их боюсь ▪ с неохотой выполняю их ▪ очень нравится выполнять сложные задания ▪ мне требуется помощь в их выполнении 	10 1 4 3 2

Для вопросов под знаком «*» возможен выбор нескольких вариантов ответов одновременно. В столбце «Количество ответов» указано общее

количество выбора соответствующего варианта ответа. Результаты анкетирования помещены в таблице 3.4.

Таблица 3.4.

Эмоциональное отношение детей к учёбе

№ п/п	Вопросы	Ответы	Результат анкетирования	
			Количественный показатель	% выражение
1.	Нравится ли тебе учиться в школе?	а) да б) не всегда в) нет	10 6 4	50% 30% 20%
2.	Трудно ли тебе дается учеба?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	4 12 3 1	20% 60% 15% 5%
3.	Возникают ли у тебя трудности в усвоении нового материала?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	4 10 5 1	20% 50% 25% 5%
4.*	Если трудности возникали, то какие они? (возможен выбор нескольких вариантов)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудно сразу понять новую тему ▪ трудно самостоятельно выполнять задания по новой теме ▪ в новых темах всегда сложные задания ▪ неинтересно изучать новый материал ▪ я боюсь трудностей на уроках 	5 6 4 4 1	25% 30% 20% 20% 5%
5.	Нравится ли тебе преодолевать трудности, искать пути решения сложных задач?	а) да б) иногда в) нет	12 3 5	60% 15% 25%
6.*	Как ты относишься к новым сложным заданиям?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ мне интересно ▪ я их боюсь ▪ с неохотой выполняю их ▪ очень нравится выполнять сложные задания ▪ мне требуется помощь в их выполнении 	10 1 4 3 2	50% 5% 20% 15% 10%

Вывод: данная диагностика помогла нам выяснить эмоциональное отношение детей к учёбе. Детей, которым нравится учиться в школе 50%; учащихся, которым не всегда нравится учиться в школе – 30%. Трудно дается учеба 20% учащихся, иногда испытывают трудности в учёбе 60% детей, не испытывают трудности – 15% учащихся класса и 5% учащихся не могли дать ответ на этот вопрос. На вопрос «возникают ли трудности в усвоении нового материала» учащиеся ответили: да - 20%, иногда – 50%, нет – 25% и 5% учащихся затрудняются ответить. Трудности, которые испытывают учащиеся на уроках: трудно сразу понять новую тему – 25%, самостоятельно выполнять задания по новой теме - 30%, в новых темах всегда сложные задания – 20%, неинтересно изучать новый материал – 20%, боятся трудностей на уроках – 5%. Нравится преодолевать трудности, и искать пути решения сложных задач – 60%, иногда – 15%, не нравится преодолевать трудности - 25% учащихся класса. К новым сложным заданиям учащиеся относятся по-разному: интересно – 50%, боятся трудностей – 5%, с неохотой выполняю их – 20%, очень нравится выполнять сложные задания – 15%, требуется помощь в их выполнении – 10%.

На первом этапе мы провели диагностику, позволяющую определить умение учащихся находить решение проблемных ситуаций. Цель этой диагностики – проследить за действиями ученика в условиях проблемной ситуации: обнаруживает ли учащийся проблему вообще и осознает ли её, может ли найти путь решения проблемной задачи. При этом учитывается самостоятельность этих действий и помощь наблюдателя. Для этой диагностики мы выбрали четыре проблемные ситуации. Наблюдатель внимательно следит за деятельностью и рассуждениями ученика, отмечая результат наблюдений знаком «+» при положительном исходе, или «-» при отрицательном исходе в специальном бланке.

После того, как ученик попробовал разрешить обе проблемные ситуации, ему предлагаются еще две, аналогичные предыдущим, проблемные ситуации. Это проводится для более точного отслеживания поведения

ученика, в случае, если ребенку понадобилась помощь в разрешении предыдущих проблемных ситуаций, а также, чтобы исключить возможность «случайного», неосознанного установления способа выхода из проблемной ситуации. Ниже изложены все проблемные ситуации, предложенные ученикам для разрешения, а также краткая характеристика работы с ними.

Ниже изложены все проблемные ситуации, предложенные ученикам для разрешения, а также краткая характеристика работы с ними.

1) Вопрос: «С помощью чего можно увеличить количество слов в русском языке?» Следует повторить ребенку вопрос, делая в нем явные логические ударения и предложить следующее задание:

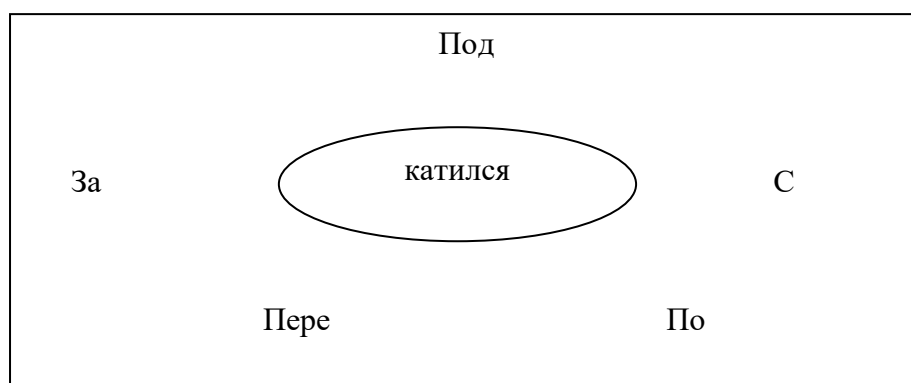


Рис. 2.2.1. «Увеличение количества слов».

На рисунке не указано, что вокруг слова «катился» - приставки. Задается вопрос: «С помощью чего можно увеличить количество слов в русском языке?». Одним из вариантов ответов будет: «С помощью прибавления к слову приставок». Затем предлагается при помощи данного рисунка образовать слова и выделить в них приставки.

2) Задание:

На доске записаны слова:

ночь – 3;

вьюга – 5;

объяснил - ?

Определите, какую цифру нужно поставить вместо вопросительного знака. Ответ обоснуйте.

3) Ученикам даётся задание: Выпиши из текста имена существительные. Сколько всего существительных в тексте? В форме какого числа употреблены имена существительные? Что отличает существительное от других частей речи?

В бадминтон играют ракетками и воланчиком. Эта игра пришла к нам с востока.

4) Ученикам даётся задание: Раздели слова на три группы. По какому признаку ты это сделал?

Конь, машина, волк, девочка, окно, поле, лось, ромашка, вертолет, пальма, море.

Первоначально первая проблемная ситуация показалась ребятам сложной, поскольку не все они сразу поняли и увидели подсказку, связанную с наличием на рисунке различных приставок. Затем, сделав анализ ситуации, учащиеся стали искать её решение, некоторые ребята сначала составили слова – покатился, скатился, закатился, а затем уже пришли к обобщению, что количество слов можно увеличить, прибавив различные приставки. С заданием справились 9 учеников, что составляет 45%. Некоторые учащиеся не смогли довести решение проблемной ситуации до логического завершения, они составили новые слова, но обобщить полученный результат и сделать вывод, что, таким образом, с помощью приставок можно образовать и другие слова русского языка, увеличивая их количество, не смогли.

Решение второй проблемной ситуации вызвало интерес у учащихся. Здесь был поиск вариантов: дети считали количество букв, номер буквы в алфавите, с которого начинается слово, количество слогов в словах и т.д. С решением задачи справились 9 учащихся, или 45%, которые получили ответ 8 и указали, что считать надо звуки в слове.

При решении третьей проблемной ситуации затруднение вызвало определение отличительных признаков имени существительного. Одни учащиеся указали, что все имена существительные обозначают предметы,

другие дети назвали вопрос существительных – кто? или что? Других признаков этой части речи названо никем не было. В связи с этим многие ученики определили как имя существительное местоимение (к нам) – 5 человек; не назвали существительное с востока – 6 учеников, 1 человек не назвал слово – игра. Таким образом, с первой частью задания безошибочно справились 11 человек, которые выписали из текста верно все имена существительные, это 55% учащихся, а вот определить, что все существительные стоят в форме единственного числа смогли всего 7 учеников.

Решение четвертой проблемной ситуации требовало от учащихся умения мыслить самостоятельно, было рассчитано на логическое мышление и знание признаков имени существительного как части речи. 1 ученик расклассифицировал слова по признаку «один» - «несколько», 12 человек (60%) раздели слова по трем родам, 7 учеников не справились с заданием.

Вывод: по результатам диагностики мы можем сказать, что с первой проблемной ситуацией справились 45% учащихся класса, со второй – 45%, с третьей – 50%, с четвертой - 60%.

Таблица .3.5.

Бланк наблюдения диагностики №1

№ ученика	Проблемная ситуация №1	Проблемная ситуация №2	Проблемная ситуация №3	Проблемная ситуация №4
1	+	-	+	+
2	-	-	-	-
3	+	+	+	+
4	-	-	-	-
5	+	-	+	+
6	-	+	-	+
7	-	-	-	-
8	+	+	+	+
9	+	+	-	-
10	-	-	-	-
11	-	-	+	+
12	-	-	-	-
13	+	+	+	+
14	-	-	-	-
15	+	+	+	+
16	+	+	-	+
17	+	+	+	+

18	-	-	+	+
19	-	-	-	-
20	-	+	+	+

Таблица 3.6.

Диагностика поведения ученика в проблемной ситуации

Проблемная ситуация №1		%	Проблемная ситуация №2		%	Проблемная ситуация №3		%	Проблемная ситуация №4		%
+	9	45	+	9	45	+	10	50	+	12	60
-	11	55	-	11	55	-	10	50	-	8	40

После проведения первого этапа эксперимента мы приступили к этапу формирующему, цель которого: 1) формировать у учащихся умение решать проблемные ситуации при изучении тем «Род и число имени существительного»; 2) формировать умение определять род и число имени существительного на основе морфологических признаков; 3) активизировать деятельность учащихся посредством использования технологии проблемного обучения.

Приступая к решению поставленных задач, мы первоначально составили тематическое планирование, фрагмент которого представляем в таблице.

Таблица 3.7.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема урока	Этап урока	Использованные задания и методы проблемного обучения
1	Части речи	а) Получение новых знаний, объяснение материала. б) закрепление материала	Проблемная ситуация: исправление ошибок. Задание на классификацию – найди лишнее слово: Белгород, весна, дождь, ребёнок, летел, дятел.
2	Самостоятельные и служебные части речи	Первичное закрепление	Проблемная ситуация: задания на сравнение: учить – учитель; лес-лесной; бегать- бегун.
3	Имя существительное	Актуализация новых знаний (постановка проблемы)	Исследовательский метод – выпиши из данных слов только

		Закрепление материала	имена существительные, устно закончи начатое правило, выбрав нужный ответ Задание на классификацию – распредели слова в 4 группы.
4	Повторение	Закрепление материала	Метод программированных заданий – выполнение тестов задания на определение значения имени существительного
5	Род имени существительного	Объяснение нового материала	Исследовательский метод – Материал для наблюдения – Всё ли правильно в данном тексте? В чём здесь ошибка? Какое новое научное слово надо знать, чтобы исправить ошибку? Работа с таблицей.
6	Род имён существительных	Актуализация новых знаний (постановка проблемы) Закрепление материала	Проблемная ситуация – определение рода несклоняемых существительных. Проблемная ситуация – задание на классификацию – найди лишнее слово в каждой группе.
7	Число имён существительных	Объяснение нового материала Первичное закрепление материала	Проблемная ситуация – материал для наблюдения Проблемная ситуация – Подумай, изменяются ли существительные морж, муравей, ёрш, воробей по числам? Измени их так, чтобы они обозначали много одинаковых предметов. Сделай вывод, проверь свой вывод с выводом, данным авторами.
8	Число имён существительных	Закрепление материала	Проблемная ситуация

		Самостоятельная работа	– раздели слова на группы. Программированное задание – выполнение тестовых заданий на определение числа имён существительных
9	Правописание мягкого знака после шипящих на конце имён существительных	Объяснение нового материала	Проблемная ситуация – Материал для наблюдения – связь правописания мягкого знака с родовой принадлежностью имени существительного
10	Число имён существительных	Закрепление материала	Проблемная ситуация – диалогический метод – поиск путей применения знаний об изучаемом явлении – связь морфологии и орфоэпии – запиши слова во множественном числе, поставь ударение, что тебе удалось заметить?
11	Изменение имён существительных по числам	Первичное закрепление материала	Проблемная ситуация – диалогический метод обучения – изменение существительных среднего рода (разносклоняемых) по числам

Начиная работу на формирующем этапе, мы вспомнили шесть основных методов проблемного обучения, выделенных М.И. Махмутовым, это - метод монологического изложения, рассуждающий метод изложения, диалогический метод изложения, эвристический метод обучения, исследовательский метод, метод программированных заданий (Махмутов, 1997, 27).

Не все перечисленные варианты подходят для младших школьников, однако элементы исследовательского метода, метода программированных заданий мы старались использовать на этапе обучающего эксперимента.

Приведём несколько фрагментов уроков, на которых мы использовали методику проблемного обучения.

Фрагмент 1. Урок по теме «Имя существительное». На этапе организационного момента мы провели рефлексию в начале урока. Учащиеся заполняли таблицу, поскольку знакомство с именами существительными было уже и в первом, и во втором классе, ученики имели практический опыт и теоретические знания по теме.

Знаю все об имени существительном	Знаю, но не все об имени существительном	Не знаю...
-----------------------------------	--	------------

На этом этапе мы использовали проблемную ситуацию, поскольку ученикам надо было проанализировать, что им известно об имени существительном, насколько глубоки и основательны эти знания.

На этапе актуализации знаний (постановка проблемы) нами использовалась проблемная ситуация, ставящая учащихся перед необходимостью решать ситуацию, возникающую при выполнении учебной задачи.

Учащимся дано задание: Прочитайте все казанные слова, а затем выпишите только имена существительные.

Рисовать, небо, ходьба, зелень, звери, кактус, орёл, пожар, вход, лес, входить, ветер, очень, поход, нести, поднос, тишина, тихо, скворец, весна.

Учащиеся легко выделили как существительные слова: *небо, звери, кактус, орёл, лес, ветер, тишина, скворец*. Остальные слова вызвали определённые затруднения.

Учитель: Ребята, как вы рассуждали, выписывая имена существительные?

Ученики: Мы знаем, что существительные – это слова, которые отвечают на вопросы кто? или что?

Учитель: Верно. А что обозначают существительные?

Ученики: Предметы.

Учитель: Только ли предметы могут обозначать имена существительные? *Дождь, снег, ветер* – что обозначают?

Ученики: Явления природы.

Учитель: А что обозначают слова *тишина, доброта, красота, щедрость*?

Ученики: качества, состояние.

Учитель: А почему вы не выписали слова *ходьба, зелень, пожар*?

Ученики: Это тоже существительные, потому что они обозначают качество, признак и даже вроде бы действие, но отвечают на вопрос что.

Учитель: Верно ребята. А теперь давайте попробуем определить, что же могут обозначать имена существительные.

Учащиеся: Они могут называть людей, предметы, явления природы, качества, состояние, название рек и городов, имена людей и животных.

Учитель: Давайте сравним наш вывод с выводом авторов учебника на странице 131. Прочитайте рубрику «Обрати внимание!» Учащиеся читают:

«Когда говорят, что имена существительные называют предметы, то под предметами понимают и людей, и животных, и растения, и явления природы, и города». И мы с вами можем добавить ещё несколько значений.

При решении данной проблемной ситуации учащиеся использовали уже имеющиеся у них знания, в формулировке проблемы было ограничено неизвестное – найдите и выпишите только существительные, были определены возможности решения этой ситуации.

Фрагмент 2. Урок по теме «Род имён существительных» мы начали с постановки проблемы, для чего предложили ученикам материал для наблюдения.

Учитель: Ребята, на доске записан текст о журавле, который Никита записал по-своему. Он считает, что так вполне можно сказать. Что бы ты ответил Никите?

У журавля шея длинный, нос длинный и ноги длинный. Крыло тоже длинный.

Ученики: Так могут сказать только нерусские люди, а надо сказать шея длинная, крыло длинное, ноги длинные. Тогда всё будет правильно.

Учитель: Действительно, изменить слова надо именно так, как указали вы. Но почему именно так следует их изменить? Чтобы ответить на этот вопрос, вам нужна маленькая подсказка. Она записана у меня на доске:

Имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода.

Что теперь вы можете сказать о словах *нос*, *шея*, *крыло*?

Учащиеся: Скорее всего слово *нос* – мужского рода, *шея* – женского, а *крыло* – среднего.

Учитель: А слово *ноги*? Оно какого рода?

Учащиеся: Непонятно.

Учитель: Тогда воспользуемся ещё одно подсказкой. Посмотрите на интерактивную доску, на которой появится наше важное сообщение:



Внимание! Если надо определить род имени существительного, употреблённого во множественном числе, его сначала ставят в форму единственного числа, в начальную форму и по ней определяют род.

Учитель: О какой особенности имён существительных мы теперь знаем? Какое новое научное слово, характеризующее имя существительное, ты теперь знаешь?

Ученики: Мы познакомились с родом имён существительных и узнали, что они бывают мужского, женского и среднего рода. Ещё мы узнали, как определить род существительного, если оно стоит в единственном и множественном и числе.

Далее на этом же уроке мы предложили учащимся на этапе закрепления материала выполнить задание на классификацию.

Заполни столбики, подобрав имена существительные, дай название каждому столбику.

он (мой)

она (моя)

оно (моё)

Учащиеся выполняют задание самостоятельно и делают вывод, что классифицировали существительные по роду.

Учитель: Прочитайте правило: Имена существительные по родам не изменяются, они уже «рождаются» словами мужского, женского или среднего рода.

Предложенные на этом уроке проблемные ситуации вызвали у учащихся интерес, активность, желание высказать своё мнение. Учащиеся имели возможность практически применить изученные факты при выполнении задания на классификацию.

Фрагмент 3. На уроке по теме «Число имён существительных»

На этапе первичного закрепления материала учащимся было предложено задание, включающее проблемную ситуацию.

Учитель: Посмотрите внимательно на доску. Здесь записаны слова *морж, муравей, ёрш, воробей*. К какой части речи они относятся?

Ученик: К именам существительным.

Учитель: Как вы думаете, изменяются ли эти существительные по числам?

Ученики: Да.

Учитель: Что они при этом обозначают? Как меняется их значение? Измените их так, чтобы они обозначали много одинаковых предметов. Сделайте вывод, проверьте свой вывод с выводом, представленным на доске.

В процессе работы на разных этапах урока, в том числе и для выполнения домашних заданий мы предлагали ученикам различные проблемные ситуации. Мы обратили внимание на то, что заданные нами проблемные вопросы, поиск решений, работа в группах способствовала развитию у учащихся интереса к материалу, пробуждала в них активность, желание отвечать и выполнять задание.

После проведения обучающего этапа мы перешли к контрольному. Цель его – проверить эффективность проведённой работы и выдвинутую нами гипотезу.

На этом этапе мы повторили первые две методики для выяснения познавательной активности и эмоционального отношения к учёбе. Мы провели наблюдение, зафиксировав результаты в протоколе наблюдений и представив их в таблице 3.8. Оценка была проведена по тем же критериям.

Таблица 3.8.

Бланк наблюдения за активностью учащихся на этапе диагностики

№ учащегося	Активность (количество заданных вопросов, высказываний, поднятых рук, реплик и другие действия)	Самостоятельность в выполнении заданий (после получения пояснения в к заданию самостоятельно выполняют его)	Отвлекаемость (количество любых действий не связанных с учёбой)	Оценка результатов
1.	4	5	1	10
2.	3	3	2	5
3	5	4	1	10
4	6	5	2	10
5	4	2	3	5
6	3	2	2	5
7	3	4	2	5
8	7	6	1	10
9	7	5	0	10
10	3	4	2	5
11	2	1	7	0
12	6	5	0	10
13	7	4	2	10
14	7	6	1	10
15	9	9	1	10
16	5	6	2	5
17	9	8	1	10
18	5	4	2	5
19	3	4	6	0
20	5	4	0	10

Проведя это наблюдение, мы сделали вывод, что у учащихся в данном классе повысился уровень познавательной активности, но самое главное – снизился показатель отвлекаемости, то есть ученики стали серьезнее работать на уроке, им некогда было отвлекаться, поскольку они находились в поиске решения задач, выполнения заданий, совершения «открытий». Хотя по результатам наблюдения мы увидели, что есть несколько человек в классе, позиция которых по сравнению с первым этапом эксперимента не изменилась. Эти учащиеся требуют дополнительной индивидуальной работы.

Мы также повторно повели анкетирование, чтобы выяснить отношение учащихся к учёбе. Результаты анализа анкет представлены в таблице 3.9.

Таблица 3.9.

Эмоциональное отношение детей к учёбе

№ п/п	Вопросы	Ответы	Результат анкетирования	
			Количественный показатель	% выражение
1.	Нравится ли тебе учиться в школе?	а) да б) не всегда в) нет	14 3 2	75% 15% 10%
2.	Трудно ли тебе дается учеба?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	3 9 7 1	15% 45% 35% 5%
3.	Возникают ли у тебя трудности в усвоении нового материала?	а) да б) иногда в) нет г) не знаю	5 6 8 1	25% 30% 40% 5%
4.*	Если трудности возникали, то какие они? (возможен выбор нескольких вариантов)	▪ трудно сразу понять новую тему ▪ трудно самостоятельно выполнять задания по новой теме ▪ в новых темах всегда сложные задания ▪ неинтересно изучать новый материал ▪ я боюсь трудностей на уроках	6 4 7 2 1	30% 20% 35% 10% 5%
5.	Нравится ли тебе преодолевать	а) да б) иногда в) нет	13 3 4	65% 15% 20%

	трудности, искать пути решения сложных задач?			
6.*	Как ты относишься к новым сложным заданиям?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ мне интересно ▪ я их боюсь ▪ с неохотой выполняю их ▪ очень нравится выполнять сложные задания ▪ мне требуется помощь в их выполнении 	12 - 2 5 1	60% - 10% 25% 5%

Детей, которым нравится учиться в школе, стало 75%; учащихся, которым не всегда нравится учиться в школе – 10%. Трудно дается учеба 15% учащихся, иногда испытывают трудности в учёбе 45% детей, не испытывают трудности – 35% учащихся класса и 5% учащихся не могли дать ответ на этот вопрос. На вопрос «возникают ли трудности в усвоении нового материала» учащиеся ответили: да - 25%, иногда – 30%, нет – 40% и 5% учащихся затруднились ответить. Мы отметили положительную динамику: 8 учеников ответили, что у них не вызывает трудности новый материал, на первом этапе таких детей было трое. При ответе на третий вопрос: трудно сразу понять новую тему – 30%, самостоятельно выполнять задания по новой теме - 20%, в новых темах всегда сложные задания – 35%, неинтересно изучать новый материал – 10%, боятся трудностей на уроках – 5%. Ответы на этот вопрос заставили задуматься: сократилось число учеников, которым неинтересно изучать новый материал, но увеличилось число тех, кому трудно сразу понять новую тему. Нравится преодолевать трудности, и искать пути решения сложных задач – 65%, иногда – 15%, не нравится преодолевать трудности - 20% учащихся класса. К новым сложным заданиям учащиеся относятся по-разному: интересно – 60%, с неохотой выполняю их – 10%, очень нравится выполнять сложные задания – 25%, требуется помощь в их выполнении – 5%. В ответах никто не указал, что боится новых сложных заданий. Мы отметили, что в целом у учащихся положительное эмоциональное отношение к учёбе.

На этом этапе мы провели диагностику, для которой мы выбрали четыре проблемные ситуации.

1) Вопрос: «С помощью чего можно увеличить количество слов в русском языке?» Предлагается проанализировать данный ниже рисунок. Затем составить слова, используя в качестве корня морфему –глаз–

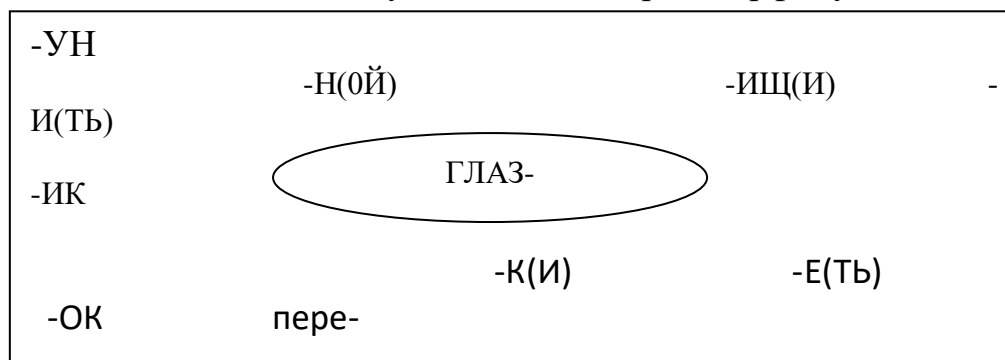


Рис. 2.3.2. «Увеличение количества слов».

С данным заданием справились 12 учеников, которые указали, что количество слов можно увеличить, прибавив к данному разные суффиксы, составлены были слова глазик, глазок, глазить; один ученик составил слово глазищи. Никто не составил слова глазеть, глазки, глазной. Три ученика составили слово глаза, считая, что увеличили количество слов, а не форм. Не справились с заданием 2 человека.

2) Какую букву надо поставить вместо вопроса? Дайте объяснение.

белить – з.

белый – п.

бельё - ?

Учащиеся должны были указать, что буква показывает название части речи: глагол, прилагательное, существительное. Значит, вместо вопроса надо поставить букву с. С заданием справились 10 человек, которые не только назвали букву, но и дали точное объяснение. 3 ученика только написали букву с, остальные 7 человек ошиблись, дав разные объяснения этой проблемной ситуации.

3) Ученикам даётся задание: Прочитайте слова на доске. Найдите признаки, которые их объединяют и укажите их. Определите, в чём различие этих слов и на какие группы их можно разделить.

Тетрадь, пальто, коньки, картофель, воробьи.

Учащиеся с интересом выполняли данное задание — решали проблемную ситуацию. Ответы были разные. Все ученики ответили, что это слова одной части речи, существительные, 10 человек отметили, что все эти слова словарные, 8 человек заметили, что во всех словах есть мягкий знак. Полный ответ с указанием всех объединяющих признаков дали 6 человек, но мы посчитали правильными ответы 10 учеников, двое из которых не указали мягкий знак. С делением на группы были варианты: 13 человек разделили слова на существительные единственного и множественного числа; 3 человека разделили на одушевлённые и неодушевлённые существительные, указав вопросы кто? и что?; один ученик заметил, что два слова коньки и пальто по числам не изменяются, а все другие изменяются. Выполнение учащимися этого задания нас порадовало, потому что практически все они проявили активность, самостоятельность, логическое мышление и старались решить эту ситуацию.

4) Замени высказывание одним словом и выпиши полученные слова в два столбика. Какое название столбикам можно дать, почему?

- 1) Приспособление, с помощью которого открывают замок?
- 2) Часть суток от вечера до утра.
- 3) Человек, который играет на трубе.
- 4) Специалист, который лечит больных.
- 5) Место за городом, где разрешено купаться и загорать.
- 6) Растение, из зёрен которого выпекают ржаной хлеб.
- 7) Маленькое животное грызун, живущее в норке и издающее писк.

Дети выполняли задание с большим интересом, правда, затруднение и некоторые ошибки вызвало слово-ответ на пятый вопрос, 4 ученика написали, что это море и поэтому разделили слова на три группы: мужского,

женского и среднего рода. 14 человек с заданием справились и разделили слова на два столбика: пишется мягкий знак, не пишется мягкий знак; а 8 из 14 добавили, что один столбик – слова мужского рода, а второй – слова женского рода.

Результаты выполнения заданий представлены в таблице 3.10.

Таблица 3.10.

№ ученика	Проблемная ситуация №1	Проблемная ситуация №2	Проблемная ситуация №3	Проблемная ситуация №4
1	+	-	+	+
2	+	-	+	+
3	-	+	+	+
4	-	-	+	-
5	+	+	+	-
6	+	+	+	+
7	-	-	-	-
8	+	+	+	+
9	+	+	-	+
10	-	-	-	-
11	-	-	+	+
12	-	-	-	-
13	+	+	+	+
14	-	-	-	-
15	+	+	+	+
16	+	+	-	+
17	+	+	+	+
18	-	-	+	+
19	+	+	-	+
20	+	-	+	+

Вывод: по результатам диагностики мы можем сказать, что с первой проблемной ситуацией справились 60% учащихся класса, со второй – 50%, с третьей – 55%, с четвёртой – 70%.

Таблица 3.11.

Диагностика поведения ученика в проблемной ситуации

Проблемная ситуация №1		%	Проблемная ситуация №2		%	Проблемная ситуация №3		%	Проблемная ситуация №4		%
+	12	60	+	9	50	+	11	55	+	14	70
-	8	40	-	11	50	-	9	45	-	6	30

Проведённое экспериментальное исследование позволило нам сделать

вывод о том, что использование проблемного обучения, создание проблемных ситуаций, поиск путей их решения самими учениками, использование заданий на классификации, нахождение лишнего, задания на создание логических цепочек, выполнение тестовых заданий способствовали лучшему усвоению и пониманию материала при изучении категорий рода и числа имён существительных.

Вывод по третьей главе.

- 1) Использованию на уроках проблемных ситуаций и проблемного метода обучения в методической литературе уделяется достаточно большое внимание, о чём свидетельствуют публикации последних лет.
- 2) Учебник по русскому языку включает задания проблемного характера и позволяет строить проблемный урок, сочетающий в себе внешние и внутренние элементы процесса обучения. Ряд заданий вызывает удивление, способствует развитию творческих способностей ученика. В качестве организационного принципа проблемного урока выступает принцип совместной деятельности, поэтому в учебнике есть упражнения парного и группового характера.
- 3) Проведённый эксперимент показал, что ведущим фактором активизации обучения является наличие у учеников внутреннего интереса к ситуации. Реализация принципов проблемно-исследовательского характера деятельности пробуждает творческий интерес и побуждает их к активному самостоятельному и групповому поиску новых знаний, способов решения. Использование игровых приёмов выступает как эффективный мотивационный механизм мыслительной активности обучаемых, фактор их саморазвития. В структуру уроков, проведённых на этапе обучающего эксперимента, мы включали такие компоненты, как актуализация прежних знаний учащихся; усвоение знаний и способов действия; формирование умений и навыков. Результаты контрольного и констатирующего этапов позволяют говорить об эффективности проведённой работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретико-экспериментальных исследованиях педагогической науки сейчас нет ни одной области педагогических исследований, где не осмысливалась бы необходимость перестройки содержания и методов образования и воспитания, которые обеспечивали развитие человека, способного менять самого себя, осмысленно относиться к учению. Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает учителю выполнить одну из важных задач в русле модернизации современной школы - формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в

которые следует ставить школьников, чтобы стимулировать и активизировать его развитие. Одним из таких условий является создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент.

Одна из основных задач, поставленных стандартом и отраженных в основных образовательных программах, - это задача формирования у учащихся понятий, в том числе и морфологических, к базовым морфологическим понятиям относится понятие «имя существительное», формирование этого понятия предусмотрено программой на протяжении всех лет обучения в начальной школе. Усвоение младшими школьниками грамматических категорий рода и числа требует от них не простого заучивания и запоминания, а понимания, поэтому целесообразно с этой целью использовать технологию проблемного обучения.

Мы отмечаем, что учебники по русскому языку для начальной школы содержат задания проблемного характера и позволяют использовать практически на каждом уроке технологию проблемного обучения, делать проблемный урок, сочетающий в себе внешние и внутренние элементы процесса обучения. Ряд заданий вызывает удивление, способствует развитию творческих способностей ученика. В качестве организационного принципа проблемного урока выступает принцип совместной деятельности, поэтому в учебнике есть упражнения парного и группового характера.

Проведённое нами экспериментальное исследование показало, что большинство учеников заинтересовано в учебе, но активность и самостоятельность деятельности снижена по причине постоянно возникающих трудностей и невозможности самостоятельно разрешить их.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что при использовании на уроках русского языка проблемных ситуаций учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний.

Кроме того, включение школьников в самостоятельную поисковую деятельность под руководством учителя помогает им овладеть элементарными методами науки и приёмами самостоятельной работы.

Главная ценность в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Изменения, происходящие в учениках, доказывают, что использование методики проблемного обучения достаточно эффективно. Однако уровень проблемности и степень познавательной самостоятельности различается в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, от степени их обученности использованию технологии проблемного обучения. Не каждый ученик в экспериментальном классе смог увидеть выдвинутую или возникшую в ходе урока проблему, сформулировать ее, найти пути решения и решить эффективными способами. Разрешение системы проблемных ситуаций приучает школьников к умственному напряжению, без чего невозможна подготовка к жизни, к труду на пользу общества.

Таким образом, использование проблемных ситуаций в целом даёт повышение эффективности обучения. Проблемное обучение позволило нам, в какой-то мере, решить проблему управления мыслительной деятельностью каждого учащегося в условиях классно – урочного обучения. Общеклассная форма организации проблемного обучения с неременной индивидуальной работой учащихся обеспечивает дифференцированный подход к ученикам с различной успеваемостью по русскому языку, с различным уровнем умственного развития.

Проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы по использованию проблемного обучения в учебном процессе начальной школы, мы подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Здесь важно еще раз отметить, что проблемное обучение не следует рассматривать как

самодостаточную педагогическую технологию: это комплекс методов, подход к организации обучения, не исключающий применение и других методов.

Однако следует отметить, что нет полного и прочного усвоения программного материала, поэтому работу по данной технологии нельзя считать законченной, следовательно, эта работа будет продолжена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушкин, Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения /Х.Х. Абушкин. - Сб. науч. ст. Вып. 1. – Саранск: Мордов. гос. пед. институт, 1999. С.
2. Айдарова, Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку /Л.И. Айдарова – М.: Просвещение, 1987. – С. 41-56.
3. Алексеева, И. А. Русский язык. Методика и практика преподавания /И.А. Алексеева – Рн/Д.: «Феникс», 2002. – 320 с.

4. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
5. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) /Е.С. Антонова – М.: «Академия», 2010. –448 с.
6. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка. Коммуникативно – деятельностный подход /Е.С. Антонова – М.: КноРус, 2007. – 464 с.
7. Арапов, К.А. Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьников /К.А. Арапов, Г.Г. Рахматуллина //Молодой ученый. – 2012. - № 8. – С.290 – 294.
8. Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский. - Ростов-на-Дону, 1970. – 121 с.
9. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе: учебное пособие / Ю.К. Бабанский. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
10. Бабушкина, Т.В. Программа по русскому языку /Т.В. Бабушкина, Л.Ф. Климанова Л.Ф. – М.: «Просвещение», 2011.
11. Бочарова, Ю.А. Экспериментальная работа по усвоению третьеклассниками в ходе проблемного обучения правила правописания мягкого знака на конце существительных после шипящих /Ю.А. Бочарова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: Материалы Всероссийской Web - конференции с международным участием. – Елец: ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2017. – С. 38 – 40.
12. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемного обучения /А.В. Брушлинский. - М.: Наука, 1983. – 92 с.

- 13.Буркова, Т.В. Педагогическое наследие: А.М. Пешковский об изучении имен существительных в начальной школе /Т.В. Буркова // Начальная школа. – 2003. – №12. – С. 12–16.
- 14.Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов филологических факультетов /Н.С. Валгина – М: Изд-во Владос, 2011. – 213с.
- 15.Вахрушева, Л.Н. Методы проблемного обучения детей дошкольного возраста /Л.Н. Вахрушева // Начальная школа. № 1. - 2010. С. 18 – 21.
- 16.Виноградов, В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. – 4 – е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 720 с.
- 17.Выготский, Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский //Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – С. 56- 71.
- 18.Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия /В.В. Давыдов. - М., 1993.
- 19.Дёмичева, В.В. К вопросу о преемственности в формировании у школьников понятия родовой принадлежности имён существительных /В.В. Дёмичева //Проблемы преемственности между начальным и средним звеньями общеобразовательной школы в воспитании, обучении и развитии учащихся: Приложение № 3 к журналу «Начальная школа. – М., Начальная школа, 2004. - С. 165 – 173.
- 20.Дьюи. Дж. На пути к совершенству /Дж. Дьюи. - М.: Сентябрь,1997. С. 56-78.
- 21.Жинкин, Н.И. Избранные труды: Язык – Речь – Творчество /Н.И. Жинкин – М.: «Лабиринт», 1998. – 368с.
- 22.Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. - М.: Педагогика, 1985. – 108 с.
- 23.Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности /Е.В. Коротаева. - М.: Академия, 2003. – 215 с.

- 24.Коротаева, Е.В. Педагогические технологии: Вопросы теории и практики внедрения / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 98 с.
- 25.Краткий психологический словарь /сост. Л.А. Карпенко под общ. ред. А.В., Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985.
- 26.Креславская, Т.А. Модель управления познавательной деятельностью учащихся на основе проблемной ситуации в малокомплектной сельской школе /Т.А. Креславская //Начальная школа. - № 11. - 2009. С. 81-84.
- 27.Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы /В.Т. Кудрявцев – М.: «Знание», 2003. – 80с.
- 28.Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность /А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- 29.Леонтьев, А.Г. Педагогические ситуации. Как учить? /А.Г. Леонтьев //Знание – сила. – 1990. - №2. – С.111 – 114.
- 30.Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения: учебное пособие / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 214 с.
- 31.Львов, М.Р. Формирование грамматических понятий у младших школьников /М.Р. Львов //Начальная школа. – 1991. - №11. С.23 – 27.
- 32.Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: словарь /М.Р. Львов – М.: Просвещение, 1997. – 240с.
- 33.Львов, М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студ. высш. уч. заведений /М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 546с.
- 34.Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник для пед. вузов. Издание 6. –дополн. /М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская О.В. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 487с.
- 35.Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 126 с.

36. Матюнин, Б.Г. Нетрадиционная педагогика /Б.Г. Матюнин - М.: Школа – Пресс, 1994.
37. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе /М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1983. - 89 с.
38. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории /М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. – 125 с.
39. Махмутов, М.И. Современный урок /М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1985. – 178 с.
40. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации /Е.Л. Мельникова. - М.: Баласс, 1999. – 111 с.
41. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика /Е.Л. Мельникова Образовательная система «Школа 2100» - качественное образование для всех: Сб. мат. /под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Баллас, 2006.
42. Мельникова, Е.Л. Что такое проблемный диалог? /Е.Л. Мельникова //Начальная школа: до и после. – 2008. - №8. – С.74 – 77.
43. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М. Академия, 2005. – 464 с.
44. Мочалова, Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения /Н.М. Мочалова - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1979. – 106 с.
45. Никитевич, В.М. Грамматические категории в современной русском языке /В.М. Никитевич. - М.: Учпедгиз, 1963.
46. Нуруллина, Г.М. Грамматическое олицетворение категории рода русского языка / Г.М. Нуруллина //Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2017. – С. 154 – 157.

- 47.Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. - М.: «Просвещение, 1990.
- 48.Оконь, В.В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. - М., 1986. С.41.
- 49.Петленко, Л.В. Как избежать формализма в знаниях учащихся при изучении раздела «Части речи» /Л.В. Петленко //Начальная школа. – 2006. - № 12. – С. 31 – 34.
- 50.Планируемые результаты начального общего образования /под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. - М.: Академия, 2009. – 194 с.
- 51.Поздеева, С. Е. Учебная дискуссия: поиск новых форм /С. Поздеева //Начальная школа: до и после. – 2008. - №8. – С.79 – 87.
- 52.Программы четырехлетней начальной школы «Начальная школа XXI века» /Руководитель проекта Н.Ф. Виноградова. - М.: Вентана-Граф, 2014. – 144 с.
- 53.Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа /Сост. Е.С. Савинов. - М., 2010. - (Стандарты второго поколения.)
- 54.Русский язык. Комментарии к урокам: метод. пособие /С.В. Иванов, М.И. Кузнецова. - М.: Вентана – Граф, 2014, С. 3 - 5.
- 55.Русская грамматика. - М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 843 с.
- 56.Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения /М.С. Соловейчик и др. - М.: Наука, 2001. – 383 с.
- 57.Русский язык. Энциклопедия /Под ред. Н.Ю. Караулова. - М.: Дрофа, 1997. – 703 с.
- 58.Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2014. – 160 с.
- 59.Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2015. – 160 с.

- 60.Саутина Е.В. Развитие основ проблемного мышления у младших школьников: учебно-методическое пособие /Е.В. Саутина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2000. – 78 с.
- 61.Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления /Г.К. Селевко - М.: НИИ «Школа технологий», 2006.
- 62.Старостина, О. С. Такой нелёгкий путь к психологу /О. Старостина //Директор школы – 2008. - №8. – С.64 – 73.
- 63.Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников /Н.Ф. Талызина. - М.: Просвещение, 1988.
- 64.Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун–т; Багичева Н.В.; Кусова М.Л.; Плотникова Е.И.; Плотникова С.В.; Щуритенкова В.А. – М.: «Наука», 2013 –272с.
- 65.Ушакова, Л.И. Русский язык. Морфология. //Л.И. Ушакова. – Белгород, 1999, -540с.
- 66.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011.
- 67.Федоренко, Л.Д. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку /Л. Д. Федоренко – Курск: КГПИ. 1994. – 168с.
- 68.Хаймович, Л.В. Дифференциация учебного материала при изучении морфологического понятия /Л.В. Хаймович //Начальная школа. – 2016. - № 6. –С. 29-32.
- 69.Харламов, И.Ф. Педагогика /И.Ф. Харламов. - М.: Юрист, 1997. – 230 с.
- 70.Чибухашвили, В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальных классах /В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ, 2002. – С. 114-120.

- 71.Шуритенкова, В.А. Особенности формирования грамматических понятий в начальной школе //Филологический класс, 2005, No 13. – С. 16-23
- 72.Юсупова, З.Г. Род имен существительных / З.Г. Юсупова //Начальная школа. – 2005. - № 6. С. 53 – 54.
- 73.Ягодко, Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе /Л.И. Ягодко // Начальная школа плюс До и После. 2010. - № 1. - С. 1-5.
- 74.Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

ФРАГМЕНТЫ УРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Фрагмент урока по теме: «Число имен существительных»

Актуализация знаний.

а) Раздели слова на две группы:

Леса, сад, поля, обложка, сказки, гора, книжки, земля.

Тематика: 1- земля, 2 - книга; 2 – 1 - слова с безударной гласной, 2 - слова с парной согласной; 3 – 1 - слова, стоящие в единственном числе, 2 - слова, стоящие во множественном числе)

- Назови слова, обозначающие 1 предмет. Это существительные единственного числа.

- Прочитай слова, обозначающие много предметов. Это существительные множественного числа.

-Чем в написании они отличаются? (Окончанием)

-Окончание может указать, в каком числе употреблено имя сущ.

4. Закрепление материала.

а) Работа по вариантам.

- Что можно сказать о существительных?

1 вариант. Ст...лица, гор...д, лестн...ца, м...тро.

2 вариант. Т...поры, м...л...тки, л...паты, ножн...цы.

- Верно, это словарные слова. Спишите, вставляя пропущенные буквы, изменяя число имен существительных.

1 вариант - множественное число.

2 вариант - единственное число.

* Устно составьте предложение, чтобы в нем было не менее 2-х данных слов.

- Прочтите существительные, которые записали. Что интересного заметили?

- В русском языке есть имена существительные, которые не употребляются во множественном числе (радио, пальто...) и, наоборот, в единственном числе (клещи, брюки, санки, шахматы, каникулы, прятки, сутки, сливки...)

Фрагмент урока по теме: «Род имен существительных».

Изучение нового материала.

а) Проблемная ситуация. (На доске к уже записанным словам учитель добавляет новую группу слов)

Малыш, котенок, постель, окно, пурга, вой, гнездо, доктор, колесо, конь, осина.

- Усложним задание: разделите данные имена существительные на три группы. (Данные имена существительные можно разделить на три группы в зависимости от количества слогов в слове: в первую группу мы отнесем слова конь и вой, так как они состоят из одного слога; во вторую группу - малыш, постель, гнездо, окно, доктор, пурга - они состоят из двух слогов; в третью группу - колесо, осина, котенок - в них три слога).

(Слова можно разделить и по положению ударения в слове: первую группу составят слова конь, доктор, вой - в них ударение падает на первый слог; слова гнездо, болото, осина, малыш, котенок, постель, окно, пурга - вторая группа, ударение падает на второй слог; третья группа – колесо – ударный слог последний).

б) Постановка учебной задачи.

- Русский язык хранит много тайн, есть тайны и у имени существительного. Наша задача на уроке - разгадать еще одну тайну данной части речи. Поэтому на схеме я ставлю знак вопроса (на схеме в последнем графе появляется знак вопроса).

- Оказывается, все имена существительные можно разделить на три группы, независимо от того, какие это существительные - собственные или нарицательные, одушевленные или неодушевленные, единственного или множественного числа.

в) Грамматическая сказка.

- Послушайте грамматическую сказку и скажите, на какие три группы можно разделить имена существительные.

В одном королевстве жили имена существительные. Сначала все существительные были очень и очень похожи. Да так похожи, что сама королева их путала. И вот однажды она издала указ: Кто придумает для моих слуг - существительных знаки различия, тот будет награжден.

А в другом королевстве жили муж и жена. Жадные они были. Услышали про королевский указ и прибыли в королевство. С жаром принялись они за работу. Но для начала решили все слова между собой поделить. Слов много, а жизнь коротка. Делили они, делили слова, да так и не разделили их до конца. Смерть помешала.

Пришла королева и сказала: «Те слова, которые забрал себе муж, пусть будут мужского рода (туда попали слова: муж, папа, дядя, стул, ...). Те слова, которые оказались у жены, будут женского рода (туда попали слова: жена, бабушка, весна, ...). А те, что остались неопределенными, пусть будут среднего рода (так и стали: солнце, небо, море...)».

Вот так появился род у существительных. С тех пор королева перестала путать существительные друг с другом, так как знала секрет различия рода имен существительных.

- На какие три группы делятся имена существительные? (Имена существительные можно разделить по родам: женский, мужской и средний).

- Сегодня мы должны научиться определять род имен существительных. А чтобы вам легче было определить род имени существительного, я открою вам секрет королевы.

А вот и секрет (плакат):

Женский род запомню я и скажу: «Она – моя».

И запомню род мужской и опять скажу: «Он – мой».

Средний род: «Оно - моё!»

Это правило - твоё!

- Пользуясь секретом королевы, запишите имена существительные в три столбика по родам.

Фрагмент урока. Тема «Правописание мягкого знака после шипящих на конце имён существительных»

1. Объяснение нового материала использовался диалогический метод.

В качестве материала для наблюдения учащимся даются группы слов:

Плач, ключ, плащ, карандаш, мариш.

Дочь, тишь, рожь, ночь, тушь.

Учитель: Внимательно прочитайте слова первой строчки. Какую характеристику этим словам как части речи вы можете дать?

Учащиеся: Это имена существительные, так как обозначают предметы, состояния, явления, все отвечают на вопрос что? Относятся к мужскому роду.

Учитель: Охарактеризуйте слова второй строчки.

Ученики: Это имена существительные, так как обозначают предметы, людей, состояние и явление природы. Слово дочь отвечает на вопрос кто? остальные слова – на вопрос что? Все слова относятся к женскому роду.

Учитель: Какую особенность в написании этих слов вы заметили?

Учащиеся: Слова первой строчки пишутся на конце без мягкого знака, слова второй строчки - с мягким знаком.

Учитель: Кто может сформулировать правило о написании мягкого знака после шипящих на конце имён существительных?

Учащиеся формулируют правило.

Учитель: А теперь сравним нашу формулировку с формулировкой авторов учебника, откройте страницу 142 и прочитайте правило.

После этого учащимся предлагается ещё одна проблемная ситуация на составление алгоритма правописания мягкого знака на конце слов после шипящих.

Учитель: Ребята на доске заготовка алгоритма на применение изученного нами правила, но в алгоритме некоторые слова и фразы пропущены. Наша задача восстановить их.

1. Услышав шипящий на конце слова, узнай.....
2. Если это имя существительное в начальной форме, то определи
3. Если словорода, то на конце пиши.....; если слово, то на конце не пиши....

ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ «РОД» И «ЧИСЛО» ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Задание 1. Формирует умение давать определение имени существительного как части речи. Заполни пропуски в определении:

Имя существительное – это _____, которая обозначает _____ и отвечает на вопросы _____ или _____

Критерий оценки:

Все пропуски заполнены – 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 2. Формирует умение опознавать имя существительное среди других частей речи. В какой строке все слова имена существительные?

- а) Солнце, трясогузка, соловушка
- б) Полосатый, около, разводить
- в) Мореход, водолазный, броненосец

В строке _____

Критерий оценки: Выбрана первая строка – 1 балл

Выбрана вторая или третья строка, либо выбор не сделан – 0 баллов.

Задание 3. Формирует умение определять род имён существительных.

Укажи род каждого имени существительного

Банан; клубника; яблоко; лимон; дятел; синица; ворона; небо; клён; береза; тополь; дерево

Критерий оценки:

Правильно определен род у всех имен существительных – 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 4. Формирует умение сопоставлять написание имён существительных женского и мужского рода с шипящими согласными на конце. В каком слове на конце нужно писать мягкий знак?

- 1) стриж..., 2) лещ..., 3) камыш..., 4) доч...

Почему? _____

Критерий оценки:

Выбрано слово дочь, дано объяснение – 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 5. Формирует умение образовывать формы множественного числа имён существительных. Измените число имени существительного

пассажир - _____

аллея - _____

бассейн - _____

токарь - _____

договор - _____

Критерий оценки:

Правильно образованы формы множественного числа имен существительных - 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 6. Формирует умение определять род имён существительных. Прочитай текст. Выпиши имена существительные из текста в начальной форме в таблицу.

Текст:

Хорошо летом в деревне! В лесу можно собирать грибы и ягоды, на речке купаться. В поле наливаются колосья пшеницы. По утрам просыпаешься от крика петуха.

Мужской род

Средний род

Женский род

Как проверить правильность определения рода? Представь на примере:

Изменяется ли род имени существительного? _____

Критерий оценки:

Правильно определен род у всех имен существительных - 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 7. Формирует умение сопоставлять написание имён существительных женского и мужского рода с шипящими согласными на конце

В каком слове на конце не нужно писать мягкий знак?

1) Помощ ..., 2) рож..., 3) товарищ ..., 4) мыш

Почему?

Критерий оценки:

Выбрано слово товарищ, дано объяснение – 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 8. Формирует умение образовывать формы единственного числа имён существительных.

Образуй форму единственного числа

Вещи - _____

Волки - _____

Дома - _____

Каникулы - _____

Танцы - _____

Учебники - _____

Какое слово лишнее? Почему?

Лишнее слово _____, потому что _____

Критерий оценки:

Правильно образованы формы числа имен существительных, дано объяснение – 1 балл

Задание выполнено частично или не выполнено – 0 баллов.

Задание 9:

А) Выпишите в один столбик слова с нулевым окончанием, а в другой с окончанием *о, е*. Какого они рода?

Село, поле, страна, вагон, лопата, богат, корабль, пассажир, море, товарищ, поход, диктант, канал, работа, радость, книга, одежда, мыло, полка.

Б) Подберите по два существительных и женского и мужского рода. В каждом укажите окончание.

В) По рядам: Придумайте по два предложения, в которых было бы имя существительное ж.р., которое обозначает время года, явление природы, состояние.

Задание 10. Определите род имён существительных:

Ягоды, тракторы, орехи, поля, кузнецы, окна, моря, леса, школы, песни, волокна.

- Можно ли сразу определить род? Почему?

Задание 11. Определите род имён существительных:

Седой туман поднимался над рекой. Недалеко от нас есть озеро. Наступила ранняя весна.

МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРИЛОЖЕНИЯ

Способы создания проблемной ситуации на уроке.

Первый способ — **приём ключевых слов** — отличается своей универсальностью. Он часто применяется тогда, когда все другие способы создания проблемных ситуаций представляются затруднительными. Этот способ основан на рефлексии учащимися того, что ими уже изучено по той или иной теме или проблеме или, другими словами, им известно, и стимулировании постановки вопросов о том, что им ещё об этом неизвестно. Для рефлексии известного и вычленения неизвестного применяется лобовой прием: учитель сначала спрашивает детей о том, что они знают по тому или иному вопросу, а затем, выслушав их, спрашивает о том, что им еще неизвестно или что им хотелось бы еще узнать по обсуждаемому вопросу. Такая постановка задания не вызывает у учащихся обычно каких-либо серьёзных трудностей. Основная трудность заключается в том, что вопросы детей о том, что им неизвестно и хотелось бы узнать, могут быть весьма многочисленными и среди них может не быть того вопроса, поиск решения которого должен обеспечить открытие неизвестного подлежащего усвоению, в соответствии с запланированным результатом урока-исследования. Использование же ключевых слов позволяет избежать этой трудности и с высокой вероятностью обеспечивает постановку учащимися необходимых для предстоящего исследования вопросов. Для того чтобы дети пользовались ключевыми словами-подсказками, необходимо предварительное обучение. Оно сводится к обучению постановке исследовательских вопросов, поэтому его значение само по себе, так же как и дальнейшее включение этого способа в структуру урока-исследования, выходит за рамки утилитарного приёма, пригодного для организации необходимого занятия с учащимися. Стимулирование и обучение постановке исследовательских вопросов, с помощью которых может быть наиболее полно (всесторонне) изучен предмет исследования, является одним из важнейших способов развития

исследовательской активности, формирования важнейшего исследовательского умения.

Обучение постановке исследовательских вопросов, предваряющее возможность введения приёма ключей в структуру урока-исследования, может сводиться к одному небольшому занятию, проводимому в форме интересной игры на уроке окружающего мира. Учащимся предлагается отгадать, что спрятано в волшебной шкатулке (например, какое-то полезное ископаемое - кусочек угля или мела, если следующее занятие посвящено изучению полезных ископаемых), с помощью вопросов, на которые взрослый может отвечать только «да» или «нет». Дети с большим увлечением и энтузиазмом начинают задавать вопросы, чтобы скорее раскрыть волшебную шкатулку, но достаточно быстро их вопросы иссякают в силу отсутствия умения задавать исследовательские вопросы. Вопросы детей быстро сводятся к конкретным вопросам-гипотезам, которые также быстро исчерпываются, а шкатулка по-прежнему остаётся закрытой. Возникает проблемная ситуация, которая выражается в возникшем вопросе о том, как же узнать, что лежит в шкатулке. По нашей терминологии этот этап — с момента постановки задания до возникновения вопроса или проблемы «Как узнать, что лежит в шкатулке?» — представляет собой этап мотивации.

Следующий этап — этап поиска неизвестного — в данном случае будет осуществляться в логике проблемного обучения. Так, учитель предлагает детям воспользоваться специальными ключами, подобрав которые можно открыть волшебную шкатулку. Этими ключами являются вопросы, но вопросы не простые, а такие, которые основаны на тех или иных словах, с помощью которых можно многое узнать о неизвестном предмете. Понятно, что задача учителя в данном случае — научить детей пользоваться ключевыми словами для постановки исследовательских вопросов, а не обучить их стратегии оптимального поиска через последовательное сужение области, в которой находится неизвестное.

Поэтому целесообразно начать обучение постановке вопросов с таких ключей, как «свойства» и «функции». При этом ключ «свойства» включает в себя много маленьких ключиков, например «цвет», «размер», «форма», «материал», «запах», «вкус», «вес» и т. д. На рисунке 2 изображено, как может на таком занятии выглядеть школьная доска с ключами.

Познакомив детей с «волшебными» ключами, учитель может предложить им воспользоваться одним из них, для того чтобы задать вопрос о том, что спрятано в шкатулке. Помогая детям переходить от одного ключа к другому, учитель стимулирует постановку разнообразных вопросов, позволяющих выяснить все необходимые свойства предмета и его назначение. В этом случае дети достаточно быстро отгадывают предмет и с удовольствием открывают шкатулку, проверяя найденное с помощью вопросов решение. Если было проведено хотя бы одно такое занятие, то, как правило, в дальнейшем не составляет труда вводить новые ключевые слова, такие, например, как «причина», «условие», «значение», «происхождение», «виды» и т. п., уже на этапе мотивации в структуре урока-исследования.

Использование приёма ключей на этапе мотивации заключается в следующем. Учитель, спрашивая детей о том, что они ещё не знают и хотят узнать о той или иной теме ли (проблеме, обращает их внимание на доску, где расположен к точи, и напоминает, что ключи могут помочь лучше сформулировать вопросы о неизвестном. Попадание же ключей в поле зрения учащихся с большой вероятностью будет стимулировать возникновение таких вопросов, которые необходимы с точки зрения предстоящего запланированного исследований. Конечно же, нет смысла обращаться сразу ко всем ключам, достаточно расположить 3-5 штук, среди которых будут те, которые ближе всего могут подвести к проблеме исследования.

Учителя, впервые начинающие использовать этот приём для создания мотивации к занятию, обычно удивляются тому, что детям достаточно всего несколько минут, чтобы прийти к тем вопросам, обсуждение которых и было

предусмотрено предстоящим уроком или входило в круг изучаемых вопросов по теме.

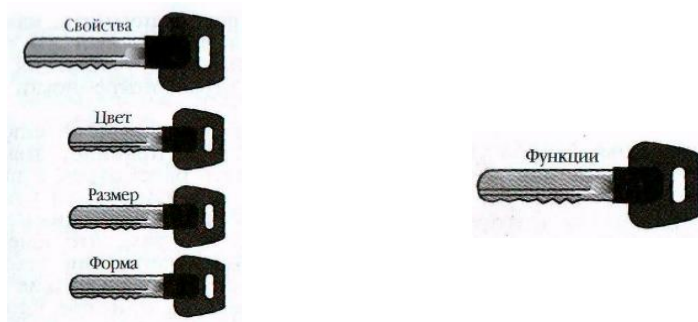


Рис 2. Постановка исследовательских вопросов с помощью ключей

Такое открытие часто помогает учителю отказаться от традиционного взгляда на ученика как на объект учебной деятельности, преодолеть свой страх потерять управление уроком. Необходимо всегда помнить, какая принципиальная разница заключается в том, был ли поставлен вопрос учителем, или он родился у учащегося как его вопрос, проблема, за которыми стоит потребность в познании нового материала.

Понятно, что в случае использования приёма ключей круг вопросов, заданных учащимися, как правило, значительно шире, чем тот, который может быть рассмотрен в рамках занятия или даже изучаемой темы. В связи с этим учитель может отобрать несколько вопросов (или даже один) для предстоящего исследования, объясняя это тем, что именно данные вопросы звучали сегодня чаще всего, или тем, что без ответа на них трудно будет найти ответы на другие вопросы, и т. п. Ещё один вариант — учитель, не выделяя какой-либо вопрос или группу вопросов, обращает внимание детей на то, что ещё есть много вопросов по теме, и, перечитывая их, побуждает учащихся решить, что же в таком случае необходимо сделать. Дети, имеющие опыт самостоятельного поиска, могут предложить провести одно или несколько исследований в той или иной форме. Обсудив с учащимися, в какой форме лучше всего провести исследование, и сформулировав задачу такого исследования — найти новые факты о предмете изучения, которые могут помочь ответить на поставленные вопросы, можно переходить к следующему этапу урока — исследованию в малых группах. Как в случае

первого, так и в случае второго варианта необходимо вернуться к поставленным вопросам на последнем этапе занятия. Это нужно для того, чтобы снять те вопросы, ответ на которые был найден, и переместить оставшиеся вопросы на специальную доску либо дерево вопросов с тем, чтобы использовать их на следующих уроках) или для индивидуальных заданий учащимся.

В заключение обсуждения приёма ключей важно отметить, то он пригоден прежде всего для создания мотивации к индуктивному исследованию. Это определяется тем, что данный приём обеспечивает возникновение вопроса, который вызывает необходимость поиска решения, что составляет обязательное условие проведения индуктивного исследования. Для дедуктивного исследования, основной задачей которого является развёрнутое обоснование найденного принципа, закономерности, обобщения, широко используется другой способ создания мотивации — **приём загадки.**

Примером использования этого приёма является мотивация исследованию дедуктивного типа, посвящённому доказательству гипотезы-обобщения.

Приём загадки основан на использовании такого стимульного материала, который характеризуется той или иной степенью неопределённости, что позволяет создать проблемную ситуацию. Проблемная ситуация и обеспечивает возникновение предположений, на основании которых может быть сформулирована гипотеза-обобщение для предстоящего исследования. Таким стимульным материалом может быть всё что угодно реальные объекты, рисунок, схема, модель, демонстрация опытов, ряд слов, чьё-то высказывание, отрывок из текста и т. п. Самым важным в этом случае является некоторая гипотетическая связь между изображением, схемой, словами (а точнее, их интерпретацией) и той гипотезой, которая должна возникнуть у учащихся. Поэтому вопросы учителя, направленные на создание необходимой проблемной ситуации, могут быть как достаточно

прямыми, например «Какая связь может быть между этой схемой и той темой, которую мы изучаем?», так и косвенными, например «Что общего между всеми этими схемами, какую новую идею они могут выражать?» ими «Почему учёный расположил эти слова в один ряд, а эти — » другой?».

В любом случае, размышляя над смыслом предложенного (стимульного материала), учащиеся выдвигают разные предположения, которые могут дополняться, усиливаться, стимулироваться другими предположениями, возникающими у их же одноклассников, по типу «мозгового штурма» идей. В этом смысле применение такого способа для создания мотивации уже само по себе представляет ценность с точки зрения развития творческого мышления учащихся и формирования исследовательских умений, таких, как формулирование проблемы, выдвижение гипотез, постановка исследовательских вопросов. В том же случае, когда мы используем его не как простое тренинговое задание по развитию творческого мышления, а в качестве необходимого этапа познания как творческого процесса, и развивающий эффект от его применения будет совсем другим. Это связано с тем, что в мыслительный процесс, разворачиваемый для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы, вовлечена личность учащегося.

Приём загадки может использоваться также и для создания проблемной ситуации к индуктивному исследованию. В таком случае гипотезы, выдвигаемые учащимися по поводу смысла стимульного материала, не служат мостиком к формулированию основной гипотезы-обобщения, нуждающейся в доказательстве, а лишь усиливают проблемность вопроса, поставленного учителем, и способствуют принятию, т. е. фактически возникновению и формулированию проблемы у учащихся.

Третий способ создания мотивации на уроке мы условно назвали **«выполнимое/невыполнимое действие»**.

Характерной особенностью данного способа является то, что детям предлагается выполнить такое задание, которое субъективно кажется

выполнимым и не представляющим каких-либо трудностей. В процессе же его выполнения зарождается сомнение или обнаруживается невозможность его осуществления. Возникшая проблема переживается ребёнком тем ярче, чем более простым казалось предложенное задание. Фактически проблемная ситуация в этом случае создаётся с помощью какого-то задания с «ловушкой». Такой способ создания мотивации прекрасно подходит для индуктивного занятия-исследования, так как позволяет нам чётко прогнозировать возникновение вопроса и формулирование проблемы у учащегося. В то же время его можно использовать и для дедуктивного исследования. В этом случае понадобится один дополнительный шаг — перейти от вопроса-проблемы к обобщенным гипотезам о её решении, т. е. дать детям возможность сформулировать гипотезы о решении и затем уже строить исследование в дедуктивной логике как доказательстве или опровержение выдвинутых гипотез.

Преимуществом обсуждаемого способа создания мотивации является то, что он обеспечивает возникновение очень сильной потребности в познании того нового, что необходимо узнать детям. Индуктивные занятия, построенные на основе такой мотивации, часто проходят на одном дыхании, и новое знание, приобретённое детьми в результате проведённого ими исследования, субъективно переживается как настоящее открытие, что позволяет испытать подлинную радость познания во всей полноте. Переживание радости познания — важнейшее условие поддержания и развития познавательной мотивации, исследовательского поведения и творчества.

Все рассмотренные нами способы создания мотивации на уроке представляют собой различные варианты конструирования проблемных ситуаций, обеспечивающих возникновение вопроса-проблемы или гипотезы, обуславливающих необходимость проведения индуктивного или дедуктивного исследования. Разные способы в разной мере пригодны для создания мотивации к дедуктивному или индуктивному исследованию, однако каждый

из них имеет свою особую ценность как путь развития тех или иных сторон творческого мышления и личности ребёнка.

Приложение № 2

Умение видеть проблемы - свойство, характеризующее мышление человека. Развивается оно в течение длительного времени в самых разных видах деятельности, и все же для его развития можно подобрать специальные упражнения и методики, которые в значительной мере помогут в решении этой сложной педагогической задачи.

Вот некоторые из таких упражнений: «Посмотрите на мир другими глазами»; «Составьте рассказ от имени другого человека»; «Метод шести думательных шляп»; игра «Волшебные превращения» и др. С умением видеть проблемы тесно связано умение наблюдать. Упражнения на развитие внимания и наблюдательности: «Парные картинки, содержащие различия»; «Найди два одинаковых квадрата» и др. Одним из главных, базовых умений исследователя является умение выдвигать гипотезы, строить предположения. Эти умения можно специально потренировать. Вот простое упражнение: «Выдвинете гипотезу (предположения), как птицы узнают дорогу на юг?» Гипотезы в данном случае могут быть и такие: «Птицы определяют дорогу по солнцу и звездам; птицы сверху видят растения (деревья, траву и др.)». Но может быть иная, особенная, неправдоподобная гипотеза, провокационная идея: «Птицы точно находят дорогу на юг потому, что они ловят специальные сигналы из космоса».

В развитии умения выдвигать гипотезу помогут упражнения на обстоятельства. Отмечу, что при обучении детей строить предположения необходимо учить их использовать следующие слова: может быть; предположим; допустим; возможно; что, если...

Важным умением для любого исследователя является умение задавать вопросы. Дети очень любят задавать вопросы, а если их от этого систематически не отучать, то они достигают высоких уровней в этом искусстве.

Для развития умения задавать вопросы используются разные упражнения: задать вопросы тому, кто изображен; ответить, какие вопросы мог бы задать тебе тот, кто изображен на рисунке; задания, предполагающие исправление чьих-то ошибок, логических, стилистических, фактических и др. Важным средством мышления является вывод или умозаключение. Для формирования первичных навыков и тренировки умения делать простые аналогии можно воспользоваться такими упражнениями: скажите, на что похожи: узоры на ковре; очертания деревьев за окном; старые автомобили; новые кроссовки.

Приложение №3

Степень подготовленности учащихся к этой деятельности изучалась по следующим показателям:

1. Уровень развития познавательного интереса. Для определения уровня развития познавательного интереса учащихся мы использовали: карты диагностики познавательной активности; методику незаконченных предложений; беседы с родителями и самими учащимися. На уроках ведется наблюдение за тем, как ученик воспринимает знания; решает различные учебные задачи; работает в группе. Анализируется мотивация к познавательной деятельности и отношение каждого ученика к занятиям. На основе полученных данных корректируется объем и степень сложности предъявляемых заданий по разным предметам.

2. Уровень сформированности коммуникативных умений на основе наблюдений за работой в парах, в малых и средних группах, со всем классом. Важно обращать внимание на способность детей следовать «Правилам общения»; договариваться; считаться с чужим мнением; учитывать его в диалоге и пр. Дети учатся корректно выражать свою точку зрения, управлять голосом; ориентироваться в способах добывания информации в случае ее дефицита.

3. Уровень развития мышления. Для определения уровня развития мышления учащихся используется методику Л.А. Ясюковой «Определение готовности ребенка к школе» (работа ведется совместно со школьным психологом). Исходя из результатов теста, строится работа по

формированию мышления в процессе изучения различных предметов с учетом их вклада в развитие тех или иных мыслительных процессов. "При обучении сознательному усвоению приемов умственной деятельности мы используем на уроке диалоговые формы взаимодействия.

4. Наличие опыта самоконтроля и самооценки. При наблюдении за тем, как ученик фиксирует свои действия, оценивает возникающие трудности, связанные с недостатком знаний или отсутствие соответствующего умения, на первом этапе используются оценочные отрезки

Г.А. Цукерман, которые помогают установить наличие и уровень самоконтроля и самооценки учащихся. Затем на основе полученных сведений мы предлагаем учащимся систему алгоритмических заданий, которые стимулируют развитие умений планировать свою работу, оценивать результаты своих действий как бы со стороны, формируют способность к рефлексии.

Приложение №4

Развивающие упражнения для школьников

*От развития логического мышления, воображения, коммуникативных навыков учащихся зависит их дальнейшая учеба, общение со сверстниками и многое другое. Предложенные упражнения **помогут** классному руководителю организовать интересные для детей занятия.*

Для выполнения некоторых упражнений потребуется предварительная подготовка, изготовление необходимых карточек. Если занятия проводятся регулярно, то дети могут работать в тетрадях, что позволит контролировать развитие ребенка.

Предлагаемые упражнения могут быть использованы как в работе со всем классом, группой детей, так и на индивидуальных занятиях и при консультировании. Задания рассчитаны на учащихся начальных классов. Каждому упражнению можно посвятить целое занятие или часть его.

Упражнение 1. Царство клякс

Задачи:

- Развивать внимание, воображение и творческие способности.
- Учить детей высказывать и отстаивать свою точку зрения.
- Учить передавать эмоциональные переживания в образах, сопереживать герою.

Используемый материал: Фломастеры, карандаши, карточки с заготовками (рисунок).



Задание:

"Сегодня нам с вами предстоит отправиться в Царство клякс. В этом царстве живут заколдованные кляксы, они ползают, прыгают, бегают, летают, радуются и грустят. Посмотрите, кто спрятался в этих кляксах? Лист можно переворачивать во все стороны, чтобы лучше увидеть заколдованных зверюшек, человечков, предметы, машины – все, все, все. Дорисуйте и раскрасьте кляксу так, чтобы мы смогли узнать, кого там заколдовали. А потом придумайте про них историю".

Упражнение 2. Путешествие по волшебному городу

Задачи:

- Развивать внимание, логическое мышление, мелкую моторику, воображение и творческие способности.
- Учить детей высказывать и отстаивать свою точку зрения.
- Учить передавать эмоциональные переживания в образах, сопереживать герою.

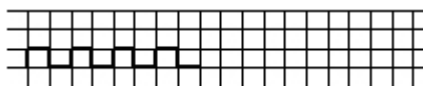
Используемый материал: листы в клетку, карандаши.

Задание:

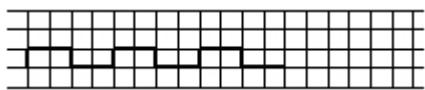
Сегодня мы с вами будем путешествовать по волшебному городу. И этот город будем рисовать все вместе. В этом городе живут хорошие, добрые люди. Но почему-то их кто-то невзлюбил. Кто это мог быть? Почему?

И поэтому пришлось им построить вокруг города стену. Зачем?

Стена должна быть ровной и крепкой. Ваши ошибки – это лазейки для врагов.



Однако эта стена оказалась очень маленькой, и враги свободно преодолевали ее. Тогда жители города построили вторую стену.

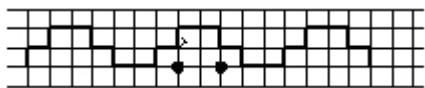


Жили в этом городе люди как и мы в разных домах — маленьких деревянных и больших многоэтажках.

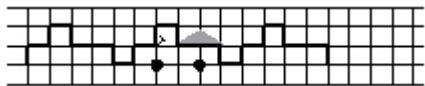
А чтобы домики были похожи на домики, дорисуем им крыши, окошки и т. д.



Было в этом городе много машин, но все они были одинаковые. Пририсуем им колеса и рули.



А различные грузы перевозили на больших машинах. Что можно перевозить на грузовых машинах?



Чтобы не было аварий, в городе поставили светофоры.

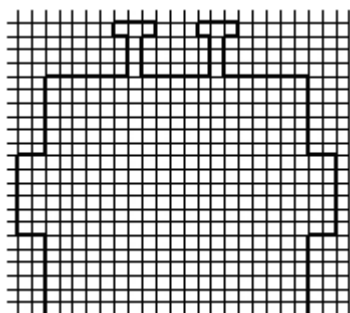


Около каждого светофора был пешеходный переход.



Однажды в городе произошло печальное событие — сломались все светофоры: постоянно горел только красный свет. Что делать?

На помощь пришел робот.



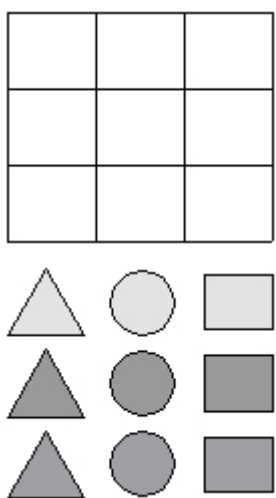
(Изобразив половину робота, попросить нарисовать вторую половину по образцу в зеркальном отражении, при необходимости поворачивая лист.)

Дорисуйте робота все необходимое, придумайте про него сказку, а также волшебные слова, которые нужно сказать роботу, чтобы он отремонтировал светофоры.

Упражнение 3. Удивительный квадрат

Задачи: Развивать внимание, логическое мышление.

Используемый материал: форма для заполнения, желательно на отдельном листе, разноцветные геометрические фигуры.



Задание:

(До начала выполнения задания объясняется, что такое ряды, что такое столбцы на рисунке.)

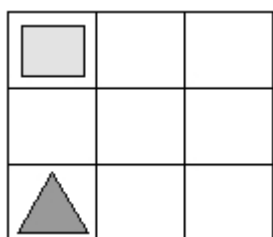
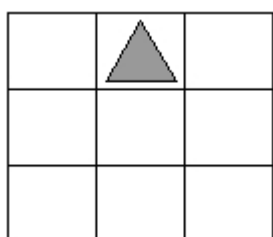
1. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы в рядах лежали фигурки, одинаковые по форме.
2. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы в рядах лежали фигурки, одинаковые по цвету.
3. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы в столбцах лежали фигурки, одинаковые по форме.
4. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы в столбцах лежали фигурки, одинаковые по цвету.
5. Не двигая фигурки, сделайте так, чтобы фигурки, одинаковые по цвету, оказались снова в рядах *(перевернуть листок с фигурками на 90°)*.

6. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы ни в рядах, ни в столбцах не было фигурок, одинаковых по цвету.

7. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы ни в рядах, ни в столбцах не было фигурок, одинаковых по форме.

8. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы ни в рядах, ни в столбцах не было фигурок, одинаковых ни по цвету, ни по форме.

9. Разложите фигурки по клеточкам так, чтобы ни в рядах, ни в столбцах не было фигурок, одинаковых ни по цвету, ни по форме, если одна или две фигурки уже стоят на своих местах.



Упражнение 4. Хорошо ли мы знаем друг друга?

Задачи:

- Развивать социальную наблюдательность и умения: замечать в человеке наиболее характерные для него качества, давать объективную характеристику человека, присоединения и чувствования.

- Исследовать ведущие тенденции в классе.
- Учить детей представлять и отстаивать свою точку зрения.
- Способствовать единению класса.

Задание:

1. Каждому необходимо написать достаточно подробные характеристики двух одноклассников (мальчика и девочки) и себя. Характеристика может содержать описание черт характера, проявлений поведенческих реакций без рассказа о внешних признаках человека – росте,

цвете глаз, волос и т. п. Каждая характеристика пишется на отдельном листе бумаги, указывается, чья это характеристика и кто ее писал.

2. Далее зачитываются характеристики в случайном порядке, а дети отгадывают, кто бы это мог быть, и записывают их фамилии.

3. После этого списки сверяются. Тому, кто правильно отгадал, к кому относятся более 80% характеристик (показатель можно изменять на усмотрение психолога), присваивается звание “Юный психолог”.

Обсуждение. Все вместе обсуждают трудности составления характеристик и отгадывания их. Можно провести беседу о чертах характера и их проявлениях, спросить, что нового

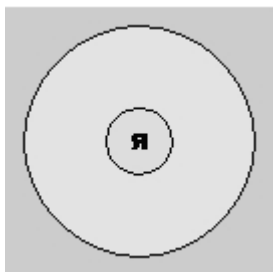
узнали ребята о себе и других. Обсуждение можно завершить игрой “Узнай по голосу, по прикосновению”.

Упражнение 5. Мой характер

Задачи:

- Развивать способности самоанализа, самосознания у детей.
- Определять личностные проблемы ребенка и находить возможные пути их преодоления.
- Исследовать уровень развития рефлексии.
- Учить детей высказывать и отстаивать свою точку зрения.

Используемый материал: карточка для заполнения либо рисунок на доске.



Обсуждение. Все люди разные, и отличаются они, прежде всего, своими характерами. Какие черты характера вы знаете? Какие черты характера можно назвать положительными, а какие отрицательными? Может ли одно и то же качество характера быть как положительным, так и

отрицательным? Приведите примеры. Какие качества характера помогают нам в жизни, а какие мешают? В каких ситуациях одно и то же качество может помочь нам, а в других ситуациях помешать? Можем ли мы назвать качества характера, которые мешают нам в жизни, отрицательными или нет и почему?

Задание:

1. Перед вами круг, символизирующий ваш характер. Разделите круг на сектора в соответствии с мерой проявления каждой из черт вашего характера.
2. Свободное пространство обозначьте как x – неизвестное, что пока в себе еще непонятно.

(Процесс заполнения можно продемонстрировать на примере известного литературного героя, определяя присущие ему черты характера и их долю вместе с детьми на доске.)

Например, это может выглядеть так:



3. Подумайте, хотелось бы что-либо изменить в себе? В соответствии с этим переделайте схему: нужно заштриховать ненужное или мешающее и прибавить недостающее. Например:



4. Как такие изменения могут отразиться в реальных ситуациях: на уроке, в общении с друзьями и т. д.? *(Проигрывание ситуаций из разных позиций: такой, какой я сейчас; такой, каким я хочу быть.)*

Общее обсуждение. На данном этапе требуется обязательное согласие ученика на обсуждение его результатов всем классом. Нужно ли, по мнению класса, что-то изменить в характере конкретного ученика. Каждый **ученик** может высказать свое мнение о соответствии заполнения формы характеру данного ученика. Кроме этого, что более ценно, ученики могут высказать свои рекомендации по коррекции характера данного ученика, чтобы классу было комфортнее с этим человеком, а ученик был более успешен как в учебе, так и в общении.

Упражнение 6. Экспресс-газета класса

Задачи:

- Развивать умение работать в группе на общую цель коллектива, исследовать ведущие тенденции в классе.
- Развивать способности самоанализа, самосознания у детей, исследовать уровень развития рефлексии.
- Учить детей высказывать, представлять и отстаивать свою точку зрения.
- Способствовать единению класса.

Используемый материал: чистые листы, фломастеры, карандаши.

Задание:

Создайте совместными усилиями газету вашего класса.

Ее название необходимо придумать всем классом.

Для выполнения задания формируются группы по 2–3 чел. (возможен вариант самостоятельной работы без группы), каждая группа выбирает 1–2 рубрики и создает свой проект.

Рубрики на выбор:

- Новости класса, школы
- Литературный уголок
- Поздравление
- Герой класса
- Страшилка класса

- Позор класса
- Просто финиш!
- Мой кумир
- Развлечения
- Учитель года
- Урок про урок
- О здоровье
- Фотовыставка
- Рисунки и карикатуры
- Объяснение в любви
- Детская страничка
- Криминальная хроника
- Слухи
- Своя рубрика

По мере завершения работы все готовые материалы объединяются в одном месте (на доске, на ватмане и т. д.). **Класс обсуждает и анализирует материалы:** какие рубрики выбираются; насколько правдиво описываются реальные события; в целом больше положительного или негативного пишется о классе и т. д. Те рубрики, которые не понравились всему классу или необъективно обидели кого-то, необходимо из общей газеты изъять.

Данное упражнение можно проводить с коррекционной целью. В этом случае желательно жестко ограничить количество рубрик и давать им соответствующие коррекционным целям названия.

